

# SKOLEN SOM ARENA FOR LÆRING

*Hvordan kan skolen legge til rette for at elever utvikler  
selvregulert læring, med fokus på PP-rådgiverens rolle?*

**Trine Gravdal**



Masteroppgave i Pedagogisk-psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Pedagogisk forskningsinstitutt

Høst 2006

---

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

SKOLEN SOM ARENA FOR LÆRING. Hvordan kan skolen legge til rette for at elever utvikler selvregulert læring, med fokus på PP-rådgiverens rolle?

**AV:**

Trine GRAVDAL

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk

Pedagogisk-psykologisk rådgivning

**SEMESTER:**

Høsten 2006

**STIKKORD:**

- Læringsteori
- Skoleforskning

### **Tema og problemstilling**

Masteroppgaven omhandler læring i norsk skole. I dagens skole finner man elever som varierer i prestasjoner. Slik vil det nok alltid være, men det er interessant når elever varierer i prestasjoner når de strengt tatt ikke burde gjøre det. En har nå blitt oppmerksom på at elevers evne til å selvregulere og bruke strategisk læring i skolen er sentrale prosesser som spiller inn på nettopp dette. Det innebærer blant annet å ha mulighet til å se når en lærer og hvordan en kan bruke ulike strategier for å oppnå læring. Når elevene altså er selvregulerte har det stor betydning om elever lykkes i skolen eller ikke. På bakgrunn av dette vil jeg forsøke å besvare følgende problemstilling;

*Hvordan kan skolen legge til rette for at elever utvikler selvregulert læring, med fokus på PP-rådgiverens rolle?*

### **Metode**

Jeg har valgt å skrive en teoretisk oppgave og metoden har bestått i og bruke eksisterende teorier og forskningsdokumenter.

### **Kilder**

De vurderingene som jeg har foretatt i oppgaven bygger hovedsakelig på kilder i form av ulike forskningsrapporter, nasjonale styringsdokumenter og artikler. Det vil si at kildene som er brukt både er av faktisk og normativ art.

### **Hovedkonklusjoner**

Alle elever i norsk skole har krav på tilpasset opplæring. Opplæring handler om å legge til rette forholdene i ulike læringssituasjoner slik at elever får utnyttet sitt potensial for læring på en best mulig måte. For å nå dette målet er det nødvendig at lærerne har kompetanse og mulighet å følge opp hver enkelt elev. Lærerne møter utfordringer i en skole med svært ulike elever. For å bedre flere elevers evne til å lære

er det viktig at de som skal jobbe med elevene har kunnskaper om hva som kan hindre elevene i å oppnå gode resultater og hva som fører til økt læring. Dette kan gjøres i samarbeid med PP-rådgiveren som ofte får kontakt med de elevene som har ekstra vansker i skolen.

Forskning om selvregulert læring viser at de ulike faktorene som spiller inn på dette som motivasjon, evne til å selvregulere og bruke strategier er av stor betydning for elevene om de lærer eller ikke. Det viser seg at de elevene som er selvregulerte i sin læring, presterer bedre på skolen enn de elevene som ikke viser denne evnen. Videre har en sett at ved å jobbe med disse faktorene, kan bedre flere elevers læring. Det er derfor svært viktig at lærerne og de som skal legge til rette for elevene vet hvordan de kan hjelpe slik at flest mulig elever oppnår selvregulert læring.

Ved å se på læringsmiljøet og hva som fører til økt læring vil det bidra til at flere elever kan prestere bedre. Tilpasset opplæring er et mål i norsk skole, og i samsvar med forskning om selvregulert læring. Læreren er en sentral skikkelse for både elever og for foreldrene. Undersøkelser viser at kompetanseutvikling hos lærerne kan ha stor effekt på elevenes læring. I tillegg viser forskning at hjemmet er viktig for elevenes læring. Det kan derfor tenkes å bedre flere elevers opplæringsvilkår hvis lærerne har gode kunnskaper om hvordan man skal oppnå et positivt samarbeid med foreldrene. Videre viser forskningen at hvor mye elevene er involvert i sin egen læring, spiller positivt inn på dem. Ved at elevene vet hva som kreves og kan påvirke sin egen hverdag vil føre til økt motivasjon.

Ulike tiltak for å bedre elevenes strategikunnskaper, vil også heve elevenes skoleprestasjoner i flere fag. I forhold til skriving i skolen er det mange utfordringer. Det er ulike grunner til at elever sliter med skrivingen. Det blir viktig å skape et godt miljø i skriving og at lærerne kan lære elevene ulike måter å tilnærme seg skrivingen på. Når man fokuserer på et godt miljø i skriving og får fulgt opp de elevene som trenger det mest, vil det kunne føre til at de utvikler sine skriveferdigheter. Ved å legge opp skriveoppgaver som motiverer og får elevene til å bruke ulike strategier.

PP-rådgiveren møter ofte de elevene som blir henvist på grunn av en vanske. Men i dag er PP-tjenestens arbeidsprofil også rettet mot å jobbe med skolen som system. Når skolen fungerer bra, virker det positivt inn på elevene. PP-rådgiveren har kompetanse og erfaring innenfor arbeid med enkeltelever og klasser. PP-tjenesten jobber som en uavhengig instans og kan dermed være viktig bidrag til å forstå lærernes utfordringer ut fra nye perspektiver.

# Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 PRESENTASJON OG UTDYPNING AV PROBLEMSTILLING .....	9
1.1.1 Kunnskapsløftet, den nye læreplanen .....	10
1.2 BEGREPSAVKLARINGER OG AVGRENSNINGER .....	12
1.2.1 Selvregulert læring versus strategisk læring .....	12
1.2.2 Læringsstil versus læringsstrategier .....	14
1.3 KILDER OG METODEBRUK.....	16
1.4 OPPGAVENS VIDERE OPPBYGGING .....	17
<b>2. TEORI OM SELVREGULERT, STRATEGISK LÆRING OG SKRIVEPEDAGOGIKK18</b>	
2.1 LÆRING.....	18
2.1.1 Elevenes nærmeste utviklingssone og stillassbygging.....	19
2.1.2 Sosial-kognitiv teori.....	20
2.2 SELVREGULERT LÆRING .....	21
2.3 EN MODELL FOR STRATEGISK LÆRING .....	22
2.3.1 Kunnskaps- og ferdighetskomponenten.....	22
2.3.2 Motivasjonskomponenten.....	24
2.3.3 Selvreguleringskomponenten .....	26
2.3.4 Kontekst.....	27
2.3.5 Hvordan utvikles selvregulert, strategisk læring hos elever?.....	27
2.4 GRUNNLEGGENDE SKRIVEFERDIGHET.....	30
2.4.1 Prosessorientert skrivepedagogikk.....	31

---

2.4.2	<i>Forskjeller ved sterke og svake skribenter.....</i>	32
<b>3.</b>	<b>ELEVNES LÆRINGSMILJØ.....</b>	<b>35</b>
3.1	TILPASSET OPPLÆRING .....	36
3.1.1	<i>Lærernes kompetanse.....</i>	38
3.1.2	<i>Samarbeid mellom skole og hjem.....</i>	40
3.2	ELEVMEDEVIRKNING OG ANSVAR FOR EGEN LÆRING .....	42
3.3	ELEVVRURDERING.....	45
3.3.1	<i>Mappevurdering.....</i>	49
<b>4.</b>	<b>TILTAK FOR Å FREMME SELVREGULERT LÆRING VED SKRIVING HOS ELEVENE</b>	<b>51</b>
4.1	SKRIVEUNDERVISNING I NORSK SKOLE .....	51
4.1.1	<i>Elever som sliter med skriving .....</i>	54
4.1.2	<i>Læringsmiljø i skriving .....</i>	55
4.2	ET UNDERVISNINGSSOPPLEGG I SKRIVING KNYTTET TIL SELVREGULERT, STRATEGISK LÆRING.....	56
4.2.1	<i>Prinsipper for skriveundervisningen i SRSD-modellen.....</i>	58
4.2.2	<i>Instruksjonsstadier for SRSD .....</i>	59
4.2.3	<i>Evaluering av SRSD.....</i>	60
<b>5.</b>	<b>DRØFTING AV PP-RÅDGIVERENS ROLLE.....</b>	<b>62</b>
5.1.1	<i>Systemteori.....</i>	62
5.2	HVORDAN KAN PP-RÅDGIVEREN JOBBE? .....	63
5.2.1	<i>Jobbe individrettet .....</i>	65
5.2.2	<i>Hva med kartlegging?.....</i>	66
5.2.3	<i>Jobbe på systemnivå .....</i>	69
5.3	DISKUSJON OM PP-RÅDGIVERENS ROLLE .....	71

---

5.3.1	<i>Ulike dilemmaer for en PP-rådgiver</i> .....	72
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING MED OPPSUMMERING OG KONKLUSJON</b> .....	<b>76</b>
6.1	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....	76
<b>KILDELISTE</b>	.....	<b>78</b>



# 1. INNLEDNING

Vi har i vårt land en offentlig skole som er åpen for alle. Derfor vil man i et klasserom finne elever som er svært ulike, og det vil alltid være forskjell i hvordan elevene mestrer og gjennomfører skoleaktivitetene. Men noen ganger varierer elever i prestasjoner selv om de er likt utrustet fra naturens side. Det er både interessant og viktig å se på hvorfor disse variasjonene oppstår. Dette har man forsket på i flere år og funnet ut at faktorer som motivasjon, metakognisjon, evne til å selvregulere, konteksten en lærer i og kunnskapsnivået i stor grad påvirker elevenes læring. Ved å få kunnskap om nettopp dette, vil det kunne føre til at man kan jobbe med at flere elever oppnår sitt potensial.

## 1.1 Presentasjon og utdypning av problemstilling

Det viser seg at skoler som har miljø som legger til rette for selvregulert læring har positiv innvirkning på elevene. Siden dette gjelder gjennom hele skolegangen, viser dette at norske skoler bør arbeide mot å bedre læringsmiljøet. Elevers evne til å selvregulere og bruke strategisk læring i skolen er sentrale prosesser som er av stor betydning om elever lykkes i skolen eller ikke. Når disse prosessene ikke blir utviklet i tilstrekkelig grad, vil det svekke elevenes mulighet for videre utdanning og senere i arbeidslivet. Dette ønsker jeg å se nærmere på i denne oppgaven og jeg har av den grunn valgt følgende problemstilling;

*Hvordan kan skolen legge til rette for at elever utvikler selvregulert læring, med fokus på PP-rådgiverens rolle?*

Ved å ha et læringsmiljø hvor elevene er i fokus, og de voksne rundt har forståelse av hva læring er og hvordan det skjer, vil det kunne føre til at færre elever utvikler seg til å bli skoletapere. Lærerne bør derfor ha oppmerksomhet om elevenes læring i tillegg til sin egen undervisning. Kanskje elevene bør lære seg å bruke, velge og vurdere

arbeidsformer og læringsstrategier slik at de kan forstå hva de kan, hva de ikke kan, og hva de kan gjøre for å tilegne seg den kunnskapen de trenger. Oppgaven tar utgangspunkt i teori om selvregulert og strategisk læring, og vil diskutere i hvilken grad det er lagt opp til slik undervisning i norsk skole og hvordan det har betydning for elevenes læring. Her vil jeg spesielt gå inn på læringsmiljøet om hvorfor dette er viktig for elevene og i hvilken grad dette vil kunne påvirke elevenes muligheter for å oppnå selvregulert eller strategisk læring på skolen. Selvregulert og strategisk læring har betydning for alle læringsaktivitetene i skolesammenheng. Men jeg har allikevel valgt å konsentrere meg om skriving som også er en av de viktigste aktivitetene elevene driver med på skolen.

I dag ønsker man at flest mulig elever skal følge det ordinære undervisningstilbudet. Derfor er utgangspunktet mitt at alle elever som følger undervisningen også skal få mulighet til å utvikle og oppnå sitt læringspotensial.

Jeg har valgt å se på ulike måter en kan jobbe med skolen som PP-rådgiver, da min mastergrad retter seg mot denne profesjonen. Jeg har her tatt utgangspunkt i systemteori da denne tjenesten ønsker å rette sin arbeidsprofil mer mot systemrettet arbeid. Den nye reformen viderefører elevers rett til spesialundervisning, selv om den meget sterkt vektlegger kravet om tilpasset opplæring. Spesialpedagogikken har tradisjonelt hatt en individbasert tilnærming. Dette har en nå begynt å gå bort i fra ved at en nå ser at hvis en får noe som fungerer i klassen som helhet, vil det ofte ha gode effekter for den enkelte men også for flere i klassen (Birkemo 1999). Dette er noe de ulike PP-rådgiverne kan hjelpe skolene med å få til.

### **1.1.1 Kunnskapsløftet, den nye læreplanen**

Da læreplanene gjerne avspeiler sentrale oppfatninger og verdier i samfunnet, blir det fra tid til annen revisjoner av dem og det oppstår nye (Birkemo 1999). I juni 2004 vedtok Stortinget å iverksette noen av de grunnleggende ideene i Stortingsmelding 30 (2003-2004), med tittelen “Kultur for læring”. Denne nye reformen, som omfatter hele grunnopplæringen, har fått navnet Kunnskapsløftet. Læreplanverket for

---

Kunnskapsløftet startet høsten 2006. Reformen fører til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering.

Ved denne nye læreplanen registrerer Bachmann og Haug (2006) en dreining bort fra fellesskapet over mot å tilrettelegge mer ut i fra de enkelte elevers forutsetninger og læringsmål og læringsresultat. I læringsplakaten ser man tydelige eksempler på dreiningen mot å legge større vekt på den enkelte. Mens de individuelle finnes i fem av de elleve punktene, er fellesskapet kun omtalt i ett. I tillegg understreker læringsplakaten elevenes eget ansvar for læring og utvikling. Bachmann og Haug hevder at det da er underforstått at det er opp til elevenes egen innsats å utnytte de forholdene som er tilstede. Lærere og elever skal i en større grad kunne gjøre egne valg ut i fra personlige interesser. Det gir rom for ulike elever, men det krever både kunnskap og velvilje fra lærerne.

En rekke grunnleggende ferdigheter gis også større oppmerksomhet i læreplanen, og disse ferdighetene skal alle elever inneha og utvikle. Departementet har definert de fem grunnleggende ferdighetene som *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Dette er ferdigheter som blant annet er grunnleggende for å kunne tilegne seg og utvikle kunnskap i de ulike fagene på skolen (Kunnskapsløftet 2006).

Læreplanene skal inneholde tydelige kompetansemål for hva elevene skal kunne mestre etter opplæring på ulike trinn, men avgjørelser som gjelder organisering, metoder og arbeidsmåter skal overlates til lærestedene (Kunnskapsløftet 2006). Kunnskapsløftet legger videre opp til en elevaktiv pedagogikk ved at den fremhever utviklingen av elevenes kompetanse, med vekt på læringsstrategier og elevmedvirkning (Dale og Wærnes 2006). Politikerne ønsker med den nye læreplanen å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring, slik at elevene får gode forutsetninger for å møte kunnskapssamfunnet. Siden planen er lite detaljstyrt, gir det store muligheter for å legge til rette for tilpasset opplæring, men på den andre siden stiller det også krav til faglig og pedagogisk kompetanse.

## 1.2 Begrepsavklaringer og avgrensninger

Forutsetningene for lik deltakelse og gode prestasjoner i skolesystemet er ikke nødvendigvis til stede for alle elever. Allikevel er det viktig at elevene får opplæring tilpasset sitt nivå. Når skolene ikke legger til rette, vil en sannsynligvis opprettholde de sosiale forskjellene i dagens samfunn. For mange elever holder det at opplæringen er tilrettelagt, mens andre elever trenger mer omfattende tilrettelegging. For disse elevene må læreforutsetningene vurderes individuelt slik at de kan få et likeverdig opplæringstilbud som gir mulighet for utvikling og mestring og de har dermed krav på spesialundervisning. Ofte vil årsaken til spesialundervisning være at disse elevene har en funksjonsvikt som gjør at læringsprosessen går tyngre (Imsen 2005). Det kan for eksempel være en fysisk svikt som å se dårlig, det kan være av kognitiv art som for eksempel lese- og skrivevansker eller det kan være elever som har store følelsesmessige problemer (ibid.). Dette vil ikke være noe jeg kommer nærmere inn på i oppgaven.

Andre årsaker til at elever presterer dårlig enn de som er av funksjonsvikt kan være på bakgrunn av kjønn, etnisk eller sosial tilhørighet. Oppgavens omfang tillater ikke at jeg kommer detaljert inn på de ulike årsakene til at elever ikke presterer slik de burde, selv om det viser seg at det er av stor betydning. Dette fordi oppgaven begrenser seg i forhold til plass og tidsbegrensning i forhold til å fordype seg i temaet.

### 1.2.1 Selvregulert læring versus strategisk læring

For å komme fram til hvordan man best lærer har ulike forskere blant annet sett på hvordan ulike eksperter tilegner seg kunnskap (Ertmer og Newby 1996, Meichebaum og Biemiller 1998). En har kommet frem til at eksperter har et variert utvalg av *strategier*, høy *metakognitiv* kompetanse, god *fagkunnskap* og er *motiverte* for å lære (Bråten og Olaussen 1994). Ekspertene karakteriseres altså for det første med en sterk egenaktivitet for å tilegne seg nye kunnskaper. Det dreier seg om både handlinger og tanker for å innhente, bearbeide og organisere nytt stoff. Disse *strategiene* skal hjelpe

til med å integrere ny kunnskap med det en kan fra før, og deretter med å lagre denne kunnskapen slik at den lett kan hentes fra minnet senere (ibid.). Videre har de en høy *metakognitiv* bevissthet som omfatter kunnskap om seg selv som lærende og kunnskap om faglige oppgaver og om læringsstrategier. Kunnskap om seg selv angår både svake og sterke sider en måtte ha som lærende (Bråten m. fl. 2006).

Metakognisjon dreier seg om strategier som er lokalisert på et høyere refleksjonsplan enn kognitive strategier. Slike strategier aktiveres for å planlegge, overvåke, kontrollere og evaluere bruken av kognitive strategier. Man kan tenke seg at en står utenfor seg selv og vurderer kvaliteten av sine egne læreforsøk ved at en tenker bevisst på egen læring og problemløsning (Knain 2002). De bruker kunnskap om seg selv som lærende til å velge, kontrollere og overvåke strategier til å oppnå ønskede mål (Bråten m. fl. 2006). I tillegg har læringsekspertene også my *fagkunnskap*. De vet mer enn andre, og deres kunnskaper er bedre organisert enn det som er vanlig. Dette gjør det lettere å tilegne seg ny kunnskap på fagområdet (Bråten og Olaussen 1999). Til slutt viser det seg at læringsekspertene har et sterkt ønske om å lære. De er *motiverte* for å bruke sin kognitive og metakognitive kompetanse (ibid.).

I følge Ertmer og Newby (1996) er det overvåkings- og selvreguleringsferdigheter som gjør at eksperter ikke bare vet *hva* (declarative) som er viktig, men også *hvordan* (procedural), *når*, *hvor* og *hvorfor* (conditional) en tilfører kunnskap og handlinger. Slik kunnskap er vesentlig for en bred og riktig bruk av strategier (Pressely og Harris 2006).

De faktorene som spiller inn for hvordan eksperter lærer har også betydning for hvorfor elever varierer i prestasjoner selv om de er likt utrustet fra naturens side. Samlebegrep på flere av disse faktorene er selvregulert eller strategisk læring. Altså hvordan elever klarer å kontrollere sin egen læringsprosess, de elevene som behersker dette oppnår bedre prestasjoner i skolen. Ved å forstå og kjenne igjen disse faktorene kan det føre til at en utvikler undervisningsopplegg som kan hjelpe elevene å nå sine faglige mål (Bråten m. fl. 2006). *Selvregulert læring* blir definert av Zimmerman (1994) som læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv. *Strategisk*

*læring* innebærer at elever har tilgang til en rekke ulike strategier, slik at de kan velge strategier som hjelper dem å nå ulike læringsmål og har alternative tilnærminger i bakhånd hvis problemer oppstår under arbeidet med en gitt oppgave (Bråten m. fl. 2006.). Felles dreier det seg altså om å kunne utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer framtidig læring, og som kan tilpasses til flere situasjoner enn der de ble lært. Selvregulert og strategisk læring er også avhengig av at elever ikke bare har visse kunnskaper og ferdigheter, men at de også er villige til å bruke dem, gjennom å sette seg mål og omsette ønsker og ideer i praksis. Selvregulert og strategisk læring er også knyttet til elevers selvoppfatning og til forventninger om læring som naturligvis er svært viktig i forhold til skoleprestasjoner.

Jeg vil videre i oppgaven bruke selvregulert læring og strategisk læring litt om hverandre da jeg oppfatter at begrepene tar for seg mye av det samme. Jeg vil også videre forkorte selvregulert læring til SRL, for enkelthets skyld og for å variere språket.

### **1.2.2 Læringsstil versus læringsstrategier**

Læringsstiler og læringsstrategier er to ulike tradisjoner som blir brukt i norsk skole, men som det er viktig å kunne skille mellom. Mens tradisjonen om læringsstrategier legger vekt på at elevene skal lære seg ulike strategier, heller læringsstilmodellene mer mot å se på personlige forhold ved hver elev. Læringsstiler har blitt et populært emne i pedagogisk litteratur og som tema i kurs for lærere i norsk skole. I den norske oversettelsen av Dunn og Dunns læringsstilmodell (Dunn og Dunn 2004:13) innledes det med et ønske om å formidle forskningsbasert kunnskap om tilpasset opplæring. Forskningsbasert litteratur bygger på etterprøvbare teorier hvor det er stor enighet blant forskere om kvaliteten av arbeidet (Nerheim Hopfenbeck 2006). Denne modellen ser på læringsstiler som foretrukne læringsbetingelser som skal gjøre læringen mer effektiv. Den er delt i fem stimuligrupper; den miljømessige, den følelsesmessige, den sosiologiske, den fysiologiske og den psykologiske gruppen. Disse stimuligruppene er igjen delt opp i enkeltelementer og modellen består til

sammen av 21 elementer (Dunn og Dunn 2004). Innenfor denne tradisjonen er man opptatt av å kartlegge hvilke læringsbetingelser som foretrekkes av den enkelte, og å utlede pedagogiske anvisninger på grunnlag av dette. Modellen er basert på det grunnsynet at elevene lærer best når de får tilpasset læringsmiljøet til sine individuelle læringsstilpreferanser (Imsen 2005). Læringsstilteorier har en trekkorientert forståelse av menneske, som vil si at en person har visse trekk som en bærer med seg på tvers av ulike situasjoner og kontekster (ibid.). Motargumentet mot disse trekkteoriene er at mennesker ikke oppfører seg konsistent på tvers av situasjoner. Og flere norske fagfolk, blant andre Ivar Bråten, Rune Andreassen og Therese Hopfenbeck, stiller seg kritiske til denne pedagogikken. Bråten m. fl. (2006) mener denne litteraturen fremstiller læringsstil som et svar på utfordringen om tilpasset opplæring. De er også spesielt kritiske fordi de mener denne modellen går langt i retning av å betrakte personlig læringsstil som noe stabilt og uforanderlig, det vil si som noe konstitusjonelt eller biologisk betinget. Videre fremheves det at forskningen som det er henvist til flere steder i boka til Dunn og Dunn ikke er bra nok (Andreassen 2005, Hopfenbeck 2006). I tillegg stiller de seg kritisk til hvordan denne pedagogikken gjennomføres.

De fleste vil være enige i at læreren skal ta hensyn til at elevene er ulike, men det er begrenset hva en som lærer vil klare å få gjennomført i klasserommet. Dessuten trenger elever i dag å få erfaringer fra ulike læringselementer og ikke bare det som har umiddelbar appell. Det er nødvendig for å kunne fungere i vårt samfunn. I følge Coffield m. fl. i Bråten m. fl. (2006) vil det være urealistisk å skreddersy den enkeltes læringsstil i en modell med over 20 stilelementer. Da vil læreren antagelig bruke for mye tid på dette og ta vekk fokus fra faglig innhold og utvikling av læringsstrategier. Da bør en heller lære bort ulike læringsstrategier hvor elevene da kan velge seg de som passer seg best. En kan stille seg noen spørsmål ved tilføring av læringsstiler. Det første er om en skal tilpasse læringen til elevenes læringsstil i tillegg til faglige og kulturelle tilpasninger? Det vil si at en går i retning av individualisering av undervisningen og en må da tenke gjennom balansen mot hensynet til fellesskapet i skolen. Det andre spørsmålet dreier seg om en tror læringsstiler er noe som ikke kan

forandres gjennom læring og trening? Dette kommer ikke klart frem i teorien om læringsstiler. Teorien om læringsstrategier viser derimot at læringsstrategier kan læres og forbedres gjennom systematisk trening (ibid.). Jeg ønsker videre i oppgaven å legge vekt på læringsstrategier som elevene kan lære og forandre.

### 1.3 Kilder og metodebruk

Denne oppgaven bygger kun på teori og forskning som allerede eksisterer. Jeg har forsøkt å besvare min problemstilling basert på nyere teori og forskning innenfor feltet pedagogisk psykologi, og da med vekt på litteratur om den lærendes aktive bruk av læringsstrategier og SRL. Videre har jeg relatert dette til hvordan læringsmiljøet kan bidra til økt SRL og hvordan elever kan oppnå skriveferdigheter ved å legge vekt på selvregulert og strategisk læring i undervisningen.

Pedagogisk forskning er ofte ikke en helt objektiv prosess, da den ikke kan være helt fri for subjektive innslag. Det er fordi forskning alltid vil drives av mennesker som har egne verdier og holdninger og som påvirkes av dem. De holdningene og verdiene som forskeren har vil ha innflytelse både på hva man finner interessant og hvordan man tolker de resultater og funn som fremkommer (Kleven 2002). I tillegg har pedagogisk forskning som regel mennesker som forskningsobjekter. Det gjør det også vanskelig å få tester som kan måle objektivt.

Denne oppgaven presenterer som nevnt ikke noen ny empiri, men vurderer forskning om blant andre selvregulert, strategisk læring og skriving i forhold til skolen som opplæringsarena. Jeg vil bruke ulike kilder for å belyse problemstillingen min.

Opgaven bygger blant annet på en rekke faktiske eller deskriptive kilder, eksempelvis forskningsrapporter, som uttrykker faktiske forhold i samfunnet.

Normative kilder vil også bli benyttet, eksempelvis lover og læreplaner, som sier noe om hvordan samfunnet bør være (Tveit 2002). Fordi oppgaven tar utgangspunkt i norsk skolevirksomhet, vil også norsk forskning være brukt i størst mulig grad.

Samtidig har det vært nyttig å supplere med internasjonal forskning innenfor ulike



områder innen selvregulert og strategisk læring da dette er lite forsket på i norsk skole.

## 1.4 Oppgavens videre oppbygging

I neste kapittel tar jeg for meg teorier innen læring. Jeg vil her gjøre rede for selvregulert og strategisk læring og skriving. Disse teoriene legger grunnlag for hvordan jeg videre ser på læring i skolen og hvordan en kan legge til rette for økt læring hos elevene.

I kapittel tre ser jeg på hvordan læreplanen legger opp til hvordan læring bør foregå i skolen ved å se på ulike sider ved læringsmiljøet. Aller først har jeg tatt for meg tilpasset opplæring. Her legger jeg vekt på hvilken betydning lærernes kompetanse har for elevenes utvikling og videre hvordan samarbeidet mellom skole og hjem påvirker elevenes læring. Så vil jeg se på hva det innebærer når elevene virker inn på sin egen skolehverdag og til slutt i dette kapittelet vil jeg komme nærmere inn på vurdering av elevene og hvordan de selv kan være med på dette. Her kommer jeg nærmere inn på mappevurdering som er en måte å vurdere elevene i forhold til skriveoppgaver på skolen.

Videre i det fjerde kapittelet presenterer jeg først hvordan skriveundervisningen er tenkt i forhold til Kunnskapsløftet. Videre vil jeg legge frem et undervisningsprogram som er utviklet over mange år som går på å lære elevene strategisk læring. Dette programmet legger føringer på hvordan læreren kan bygge opp skriveundervisningen slik at elevene vil kunne oppnå sitt potensial.

I det siste kapittelet drøfter jeg PP-rådgiverens rolle. Her vil jeg kort presentere systemteori da det er viktig å ha til grunn. Videre vil jeg diskutere hva man kan hjelpe lærerne med og hvordan PP-rådgiveren bør jobbe.

## **2. TEORI OM SELVREGULERT, STRATEGISK LÆRING OG SKRIVEPEDAGOGIKK**

### **2.1 Læring**

Opp gjennom tidene har man stadig hatt ulike oppfatninger i hva man legger i ordet læring. Man har skiftet syn fra å se den lærende som en passiv deltaker til å være aktiv og selvbestemmende under læringsprosessen (Weinstein m.fl. 2000). I dag har vi kommet langt i det å forstå læring og i følge Bråten m. fl. (2006) har vi nå en dypere forståelse enn noen gang av hvordan mennesker lærer, og ikke minst av hvordan de lærer å lære. I den sammenheng kan en påpeke at desto lenger en kommer i menneskets historie, jo mer komplekse kunnskaper og ferdigheter klarer menneske fremvise (Säljö 2002).

Skolen har en viktig oppgave i å formidle kunnskap og ferdigheter til elevene. I vårt samfunn er det økt krav til kunnskap, noe som gjør spørsmålet om læring svært sentralt (Imsen 2005). I oppsummeringen av reform 97 pekes det på at en hovedutfordring for skolene er å gi elevene bedre vilkår for læring. Læringsbegrepet blir etterlyst og det poengteres at det hjelper lite med tilpasset opplæring hvis det ikke er viktig å lære (Bachmann og Haug 2006). Begrepet læring er omstridt og det er betydelig uenighet om hvordan læring skal defineres, om hva som kjennetegner læring og hvor læring finner sted (Bråten 2002a). Dette bør dermed være noe skolene og den enkelte lærer må sette seg inn i. Lærerne bør selv kjenne til begrepet og danne seg en mening om hvordan dette foregår i praksis. De ulike læringsteoriene kan hjelpe lærerne å se på hvordan de kan møte elevene.

Bråten (2002a) sitt forslag til en definisjon på læring prøver å ta hensyn både til individuelle og sosiale faktorer. Definisjonen er som følger: mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på ulike områder og øker sin kompetanse til å gjøre ting som de ønsker eller trenger å gjøre. Med et slikt perspektiv vil det tilsi at man ser på

menneskelig læring verken som individuell kognisjon eller som sosial praksis, men en interaksjon som gjør at man kan forstå menneskelig aktivitet fullt ut (ibid.).

### **2.1.1 Elevenes nærmeste utviklingssone og stillasbygging**

I en klasseromssituasjon skal lærere ta hensyn til hvert enkelt individ men samtidig legge til rette for læring i et fellesskap. For Lev Vygotsky, en russisk teoretiker som også er en sentral skikkelse i pedagogikk og psykologi i dag, var dette viktig og han la stor vekt på hvilken rolle som kontekst spiller for læring og utvikling. I følge Bråten (2002) var det et hovedpoeng for Vygotsky at det var individet selv som aktivt trakk et ekstra ledd inn mellom ytre stimuli og sin egen respons. *Elevenes nærmeste utviklingssone* og *stillasbygging* er sentrale begreper i pedagogisk litteratur og også innen teori innen selvregulert, strategisk læring og skrivepedagogikk.

Vygotsky introduserte begrepet ”the zone of proximal development”, *nærmeste utviklingssone*, for å forklare prosessene som undervisning eller oppdragelese kan stimulere. Den nærmeste utviklingssonen kan forstås som avstanden mellom det en person klarer på egen hånd og det vedkommende kan klare med assistanse fra en lærer eller en medelev (Vygotsky 1996). Altså det området hvor elevene kan utvikle seg hvis de får hjelp. Da spørsmålet ofte er om hvor mye læreren skal hjelpe til, er dette et interessant begrep i forhold til selve undervisningen. Vygotsky mente at de voksne dermed må legge til rette for elevene og vite hvor deres læringspotensial ligger. Lærerne må videre sørge for at elevene er aktive i sin egen læring og at de får utfordringer de må strekke seg etter (Bråten 2002c). Vygotsky la også vekt på det sosiale aspektet i selve språklæringen. Han så på menneske som en sosial skapning som utvikler sine muligheter i kommunikasjon med andre. Dessuten var elevenes aktive språkbruk viktig fordi språket er fundamentalt for elevenes tenkning og læring, og vil fungere som et redskap i tenkning og problemløsning (Bråten 2002c). Disse tankene er å finne i moderne pedagogikk i dag.

Begrepet *stillasbygging* (scaffolding) er en metafor hentet fra bygningsbransjen, og er nært tilknyttet Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssone. Begrepet

stillasbygging blir blant annet brukt av Jerome Bruner og selve konseptet er at det bygges et støttende stillas omkring den lærende og læringssituasjonen, men dette stillaset skal rives når det ikke lenger er behov for det (Imsen 2005). Vi kan dermed si at Bruner var med på å videreutvikle Vygotsky tenkning og begrepet illustrerer den støtte som gis av en kompetent person eller av selve læringsmaterialet.

### 2.1.2 Sosial-kognitiv teori

Sosial-kognitiv teori er en gren innen pedagogikk som oppfatter mennesket som både produsenter og produkter av sine sosiale omgivelser. Det innebærer at individuelle faktorer som kognitive, affektive og biologiske hendelser står i et gjensidig årsaksforhold til hendelser i omgivelsene (Bandura 1986). Med andre ord at man selv kan forandre omgivelsene og i motsatt tilfelle at omgivelsene er med på å endre deg. Ifølge Bråten (2002b) kan det hevdes at SRL i skolefaglige sammenhenger er et helt sentralt nedslagsfelt for sosial-kognitiv teori.

Et viktig begrep hos Bandura er "self-efficacy", hvor definisjonen er; *"people's judgement of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances"* (Bandura 1986:391). På norsk blir dette begrepet ofte oversatt til *forventning om læring eller mestring* (Bråten 2002a). Dette er en av de viktigste komponentene ved sosial-kognitiv teori. Altså om en har tro på at en har det som skal til for å løse en bestemt oppgave eller påvirke bestemte hendelser. Hvis en mister denne troen, har det liten hensikt å anstrenge seg for å forsøke å oppnå mestring. Det har en rekke konsekvenser dersom man har tro på om man kan gjennomføre en aktivitet eller ikke. Det påvirker blant annet hvilke aktiviteter og oppgaver personer velger å gi seg i kast med, hvor mye innsats de investerer og hvor utholdende de er dersom eventuelle hindringer og vansker oppstår (Bråten 2002a). Det er gjort mye forskning om dette temaet og er fortsatt svært aktuelt. Blant andre Albert Bandura, Frank Pajares og Barry Zimmerman. Forventning om læring eller mestring er nær knyttet til den innsats og utholdenhet en elev viser og dermed svært viktig i skolesammenheng.

## 2.2 Selvregulert læring

Barry Zimmerman er en av pionerene bak selvregulert læring, og han har vært med på å utvikle dette begrepet. Han hevder at evnen til å selvregulere kanskje er menneskets viktigste egenskap (2000). Zimmerman poengterer at elever er selvregulerte når de er metakognitive, motiverte og aktive deltagere i sin egen læringsprosess. Istedenfor å være avhengige av andres instruksjoner som for eksempel lærere og foreldre, initierer og dirigerer disse elevene sin egen innsats for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter (Zimmerman 1989).

En viktig dimensjon ved selvreguleringsbegrepet til Zimmerman er at han ser selvregulering som en syklisk prosess (2001). Det vil si at all læring består av fasene; før, under og etter læringssituasjonen. I den første fasen, før læringsforsøket starter, er motivasjon og målorientering sentrale prosesser i SRL. De spiller en rolle både når selvregulert læring skal utvikles og når man skal bruke selvregulert læring. Den neste fasen i modellen er strategibruk og viljestyring. Her er det prosesser som styrer og overvåker egen innsats som er sentrale. I siste fase av en innlæringssituasjon er det refleksjonsprosesser som det å vurdere egen innsats og egne reaksjoner som kan knyttes til selvregulering (ibid.). Samtidig brukes erfaringer fra den enkelte fase i den neste, slik at de stadig påvirker hverandre på en måte som gjør at elevene tilpasser seg den aktuelle situasjonen bedre. Elevene må overvåke seg selv da slik overvåking fører til endring i individets strategier, kognisjon, affekt og atferd (Bråten 2002a).

I tillegg innebærer SRL at den lærende har et eller flere valg tilgjengelig. Dette vil si at man ikke alltid vil benytte seg av de tilgjengelige valgene, men at man har mulighet til det. En situasjon som er regulert av andre forekommer for eksempel når læreren ikke gir elevene spillerom i hvorfor, hvordan, når, hva, hvor og med hvem til å fullføre oppgaven (Pintrich & Schunk 2002). Bare når ikke alle aspektene er eksternt kontrollert kan vi snakke om selvregulering. Men muligheten for selvregulering kan variere fra lav til høy grad avhengig av hvor mange av disse valgene elevene har. Det er stor forskjell på hvilke instruksjoner en lærer kan gi når elevene for eksempel skal skrive en oppgave. Læreren kan på den ene siden gi en konkret oppgave, tidspunkt for

innlevering, selvstendig eller i gruppe, hvor en skal jobbe, og eventuelt hvor lang den skal være. I motsatt tilfelle gir lærerne elevene mer valgfrihet og legger til rette for SRL (ibid.).

## 2.3 En modell for strategisk læring

Modellen om strategisk læring tar for seg viktige komponenter ved det å lære. Ved å bygge undervisningen på disse komponentene vil en kunne fremme utviklingen av selvregulert og strategisk lærings hos elevene. De fire ulike komponentene som modellen tar for seg er *kunnskaps- og ferdighetskomponenten*, *motivasjonskomponenten*, *selvreguleringskomponenten* og *kontekst*. Selv om modellen tar for seg de fire komponentene hver for seg er det viktig å være klar over at modellen legger vekt på interaksjonen mellom disse i læringsmiljøet som avgjørende. Jeg har valgt å gå inn på denne modellen da den tar hensyn til viktige aspekter ved det å lære i skolen. I de neste fire avsnittene vil jeg ta utgangspunkt i artikkelen om strategisk læring og selvregulert læring og jeg refererer ofte til forfatterne, som består av Ivar Bråten, Claire Ellen Weinstein og Rune Andreassen (Bråten m. fl. 2006).

### 2.3.1 Kunnskaps- og ferdighetskomponenten

Den første komponenten i Bråtens m. fl. (2006) modell er kunnskaps- og ferdighetskomponenten og består av fem undergrupper. *Kunnskap om seg selv som lærende person* vil si at en kjenner seg selv som lærende og en vet hva som kan hemme eller fremme læring. Dette har betydning for utviklingen av metakognitiv bevissthet og evnen til å tenke strategisk i læringssituasjoner. Når man har kunnskap om seg selv, vil det være lettere å ha kontroll i ulike læringssituasjoner ved at en for eksempel planlegger hvordan en kan unngå eller minimalisere potensielle problemer. Forfatterne mener at det å kjenne seg selv som lærende person hjelper elever til å utnytte tilgjengelige ressurser på best mulig måte. Tilgjengelige ressurser kan være

ytre ressurser, som bøker og datamaskiner, og indre personlige ressurser, som tidsplanlegging, aktivisering av læringsstrategier, motivasjon og følelser.

*Kunnskap om faglige oppgaver* er den andre kategorien. Den dreier seg om å ha kunnskap om hva som kreves for å gjennomføre bestemte oppgaver, for eksempel hvordan en skal skrive et essay. Man må vite hvordan man skal løse dette og hvor mye tid som kreves. Bråten m. fl. (2006) tar for seg flere eksempler, men jeg tar kun for meg det som er aktuelt i forhold til skriving. Et eksempel kan være hvordan elevene tenker gjennom hvordan de kan nå målet ved en skriftlig oppgave som inneholder instruksjoner av typen ”gjør rede for” og ”drøft”. Forfatterne hevder det er et temmelig utbredt problem at elever mangler kunnskap om hva som egentlig skiller de to oppgavetyperne, noe som ofte fører til at de løser dem på samme måte.

Den tredje kategorien dreier seg om *kunnskap om strategier for å tilegne seg, integrere, reflektere over og anvende ny informasjon*. Forfatterne mener læringsstrategier er av de viktigste tankeredskapene vi har for å nå våre læringsmål. De hjelper oss med å skape mening, overvåke framgang i læringen og lagre ny informasjon på måter som gjør det lettere å gjenkalle og anvende den i framtiden. Derfor poengterer forfatterne at det er viktig av flere grunner at elever utvikler og lærer seg ulike læringsstrategier. For det første må de kjenne til mange ulike strategier før de kan velge de som passer best for dem. Videre er det nødvendig å tilpasse strategibruken til ulike oppgavetyper, og å kunne variere og bytte strategier underveis i en oppgave for å få løst den på en best mulig måte.

Den fjerde kategorien er *kunnskap om innhold*, vanligvis kalt bakgrunnskunnskap. Det er lettere for en person å lære noe nytt på et bestemt område eller om et bestemt emne dersom han allerede vet noe om det. Dette henger sammen med at man allerede har en eksisterende kunnskapsbase eller et skjema som kan hjelpe en å tilegne seg ny informasjon, organisere den, forstå den og reflektere over den nye kunnskapen. Forfatterne mener det sannsynligvis ikke er noen annen enkeltfaktor som er så viktig for hva en person husker og forstår av et gitt lærestoff som den bakgrunnskunnskapen han bringer med seg inn i læringssituasjonen. Hvis elevene har gode kunnskaper, vil

de være i stand til å skille vesentlig fra uvesentlig informasjon når de skal sette seg inn i nytt lærestoff.

Den femte og siste kategorien er *kunnskap om læringskonteksten*. Her legges det vekt på at elever trenger å vite noe om lærernes oppfatninger og forventninger. Elever må ha kunnskap om hvordan lærestoffet de arbeider med er relatert til framtidige personlige, faglige, sosiale og yrkesmessige mål. Det gjør det mulig for elevene å se at å bruke læringsstrategier kan ha langsiktige positive konsekvenser. Videre viser de til at hva lærerne legger til grunn ved evaluering, har betydning for elevene. I forhold til skriving er det vesentlig at elevene vet om kommunikasjonssituasjonen og hvem som er mottaker.

### **2.3.2 Motivasjonskomponenten**

Den andre hovedkomponenten i modellen angår motivasjon. Motivasjon består av mange *konstrukter* som er hypotetiske, teoretiske begreper. Det er ikke nok for elever å vite hvordan de skal studere og lære seg ny informasjon, de må også ha et ønske å gjøre det. Motivasjon henger sammen med ting vi gjør eller tenker, og ting vi ikke gjør eller ikke tenker. Motivasjon har mange elementer som stammer fra og interagerer med en rekke ulike faktorer. Modellen tar for seg følgende konstrukter: *å sette seg mål, målorientering, forventning om mestring, attribusjon og positive og negative følelser ved læring* (Bråten m.fl. 2006).

Det å *sette seg mål* og bruke disse målene som styringsverktøy er en viktig side ved motivasjon for læring. At elever ønsker å nå oppsatte mål kan bli en viktig drivkraft som bidrar til å skape og opprettholde motivasjon. Verdien av læringsmålene har betydning for om elevene klarer å holde seg på rett spor. Urealistisk høye mål kan føre til følelse av hjelpeløshet, unngåelse og nederlag.

I tillegg til den type mål som omtalt ovenfor spiller *målorientering* en viktig rolle for motivasjon. Målorientering handler om de grunnene eller hensiktene elever har for å engasjere seg i skole- og studiearbeid. Videre vil det å sette seg et mestringsmål være



en viktig forutsetning for effektiv selvregulering. Dette innebærer at en orienterer seg i retning av mestring, læring, oppgaveløsning og kompetanseøkning. Man ønsker å oppnå mening og forståelse (Pintrich og Schunk 2002)). Det motsatte er prestasjonsmål som innebærer at de lærende demonstrerer egne evner ved å være andre overlegne og mot å oppnå sosial anerkjennelse, eventuelt for å unngå å virke dummere eller mindre kompetente enn andre personer (ibid.). Det finnes flere ulike målorienteringer, for eksempel indre og ytre motivasjon.

*Forventning om mestring* som tidligere nevnt under punkt 2.1.2., angår i hvilken grad personer tror de kan det som skal til for å løse en bestemt oppgave. Det at mennesker tror de kan mestre bestemte aktiviteter, ”dette kan jeg få til” har en rekke positive konsekvenser. Det påvirker blant annet om man velger å gi seg i kast med en oppgave, hvor mye innsats man investerer, hvor effektivt man arbeider og hvor utholdende man er dersom hindringer og vansker oppstår underveis. Hvis en elev ikke tror han er i stand til å løse en oppgave, hvorfor skal han i det hele tatt prøve?

*Attribusjoner* er årsaksforklaringer som elever lager om sin egen læring. Dette har også stor betydning for motivasjon. Hvordan eleven opplever sin egen innsats og strategibruk, påvirker resultatet av læringsaktiviteten. Hvis man tror at det er ytre faktorer som gjør at en lykkes, vil det ha betydning for motivasjon. For eksempel hvis en tror at en oppnådde mestring fordi oppgaven var lett eller at læreren var snill. I tillegg er elevens tolkninger av tidligere nederlag og oppturer av betydning for motivasjonen.

Den femte og siste kategorien omhandler *positive og negative følelser* forbundet med læringsaktiviteter. De positive følelsene innebærer blant annet glede, spenning og nysgjerrighet mens angst, apati og sinne er blant de negative følelsene. Disse vil påvirke hvordan en elev nærmer seg en oppgave.

### 2.3.3 Selvreguleringskomponenten

I modellen til Bråten m. fl. (2006) vises det til at selvregulering er tanker, oppfatninger og handlinger til kontroll og styring av egen læring. Forfatterne mener selvregulert læring omfatter kontroll og styring av læring på et *makronivå*, for eksempel gjennom bruk av tidsplanlegging og en systematisk tilnærming til skole- og studiearbeid, og på et *mikroplan*, for eksempel gjennom konsentrasjon, overvåking av forståelsen og strategier for å takle stress.

Som nevnt er tidsplanlegging et av hovedelementene i selvregulering på makronivå. Tidsplanlegging omhandler elevens utnyttelse av tiden som ressurs når elever skal forsøke å løse oppgaver og nå sine mål. Selvregulering av tidsbruken innebærer ikke bare planlegging, men også overvåking og kontroll av tidsbruken underveis i oppgavearbeidet. Å kunne planlegge og utnytte tiden effektivt er viktig, fordi elever må finne en god balanse mellom mange ulike tidskrav for å nå sine mål.

Forfatterne tar videre for seg et element i selvregulering på makronivå som angår bruken av en systematisk tilnærming til læring og oppgaveløsning. En slik systematisk tilnærming omfatter åtte trinn som er vesentlige for SRL. Disse er; å sette seg et mål, reflektere over oppgaven, utvikle en plan, velge de strategiene som er mest effektive, iverksette strategiene, overvåke og evaluere strategibruken, eventuelt modifisere og da evaluere effektiviteten av de strategiene en har brukt når oppgaven er ferdig. Dette samsvarer med hvordan Zimmerman sin sykliske modell av SRL fungerer.

Når det gjelder SRL på mikronivå, så forutsetter dette at elever er i stand til å overvåke og regulere stressnivå, motivasjon, konsentrasjon og forståelse. For å overvåke og regulere egen forståelse må de vite hvordan de skal gå fram for å vurdere eller teste seg selv for å finne ut hvor de befinner seg i forhold til læringsmålene. Det er utviklet flere måter for elever å vurdere seg selv under en læringsprosess. Elevene lærer seg da ulike måter å jobbe på for å se om de har fått med seg det de skal. De kan for eksempel fortelle til andre for å se om de har fått med seg det de skal.

### 2.3.4 Kontekst

Modellen omfatter også viktige sider ved læringsmiljøet. Disse inkluderer de ressursene som er tilgjengelige for den lærende, lærerforventninger, læringsoppgavens krav og tidsbegrensninger og den sosiale konteksten og graden av sosial støtte.

Det materiale og de hjelpemidlene som elevene bruker til å tilegne seg kunnskap er *tilgjengelige ressurser*. Det kan for eksempel være lærebøker, tidsskrifter, datamaskiner eller ressurser i skolemiljøet som et grupperom, veiledere eller bibliotek. *Lærerforventninger* har å gjøre med de forventningene og oppfatningene som den som underviser eller veileder elever har. *Læringsoppgavens krav og tidsbegrensninger* viser til de spesifikke oppgavene som elever må arbeide med for å skaffe seg ny kunnskap. Både disse oppgavene og elevenes kompetansenivå bør være med på å bestemme læringsutbyttet. Hvis de lærende mangler ferdighet eller motivasjon til å gjøre det som oppgaven krever av dem, vil de ha vansker med å gjennomføre den. I tillegg kan de tidsbegrensningene som gjelder for undervisningen, som blant annet dårlig tid til undervisning, spille inn på læringen.

Modellen er tenkt som et teoretisk utgangspunkt for kartlegging av og undervisning i strategisk og selvregulert læring. Ved å bruke denne modellen når en skal se på hva som er viktig i undervisningen kan en få lagt til rette for at flere elever utvikler SRL. Kartleggingen kan gi informasjon om elevers nåværende strategiske kompetanse og om hvilke områder de kan trenge hjelp på. Kartleggingen vil jeg komme tilbake til under kapittel 5.

### 2.3.5 Hvordan utvikles selvregulert, strategisk læring hos elever?

Man er generelt enig om at elevene utvikler bruk av strategier opp gjennom skoleårene (Pressely og Harris 2006), altså jo eldre elevene blir jo mer strategisk er de. Det en ønsker å vite mer om er når og hvordan elevene oppdager de ulike strategiene for så å bruke det i skolearbeidet. Dette er interessant da man har funnet ut

at selv om elevene blir eldre så vil de ikke automatisk bruke de beste og mest effektive strategiene. Pressley og Harris viser at elever beholder og overfører strategier de lærer hvis de lærer metakognisjon, altså bevissthet om egen læring som er del en SRL (ibid.).

Mange lærere har sett eksempler på strategisk læring i sine egne klasserom og vil være i stand til å beskrive elever som kan illustrere begrepet. Disse elevene skiller seg ut fra andre elever. Dette er elever som forventer at de skal lykkes med oppgaver som de går i gang med. De arbeider målrettet og de gir ikke opp selv om de skulle møte på vansker. De forstår at det å lære er en aktiv prosess som de langt på vei kan kontrollere selv. Slike elever kan også avgjøre om de forstår lærestoffet, og kanskje enda viktigere, om de ikke forstår det (Bråten 2006). Hos mange elever skjer ikke denne tilegnelsen like automatisk. Det viser seg nemlig at den gruppen med elever som har vansker med å nærme seg ulike læringsaktiviteter sliter med selvregulert og strategisk læring. Hvordan kan man så bidra til at flere elever utvikler nettopp dette?

En viktig del ved skolehverdagen til elevene er at de mestrer de oppgavene som de får av læreren. Når man lykkes med skolens oppgaver skaper elevene forventninger om framtidig mestring, og Skaalvik og Skaalvik (1996) legger vekt på at det først og fremst er den subjektivt opplevde mestringen som er viktig. Her kan tilpasset opplæring spille en rolle ved at elevene heller vurderer sitt eget arbeid enn å sammenlikne seg med andre. Ved å gi elevene oppgaver som de forventer å mestre vil det kanskje bidra til at elevene engasjerer seg mer i sin egen læring. Elevenes selvoppfatning er svært viktig for hvordan de ser på seg selv som lærende. Skaalvik og Skaalvik (1996) definerer selvoppfatning som et resultat av de erfaringer vi gjør og hvordan vi tolker disse erfaringene.

Som jeg har tatt opp under 2.3.2 har det noe å si hvordan en attribuerer til hvordan en har oppnådd et resultat og lært hjelpesløshet er en kognitiv forklaring ved at den er knyttet til forventning om ikke å greie oppgavene. Når man tror at manglende evner eller dårlige lærere gjør at man ikke får til en oppgave, vil det være lite sannsynlig at man engasjerer seg. Dette er stabile og ukontrollerbare faktorer. Hvis man heller tror

det skyldes en ustabil og kontrollerbar faktor som liten innsats, vil det ikke si at en ikke får det til neste gang. Det aller mest uheldige attribusjonsmønsteret for en elev som ofte mislykkes, er å tilskrive til svake evner når en mislykkes og flaks når en får det til (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Attribusjonsteoretikere mener at man bør endre elevenes attribusjonsmønster slik at de tilskriver sine skoleprestasjoner til innsats. Det fører til at når man gjør det godt ser en at innsats nytter og når man gjør det dårlig må man yte mer. Det blir selvsagt en forutsetning at en lykkes. En måte å løse dette på er å tilskrive til strategibruk, noe en fokuserer på i teori om selvregulert læring. Det fordi det er en indre ustabil og kontrollerbar faktor (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Forventning om mestring krever at elevene tilskriver til strategi. En forutsetning for at elevene skal få mestringserfaringer er at lærestoffet, arbeidsoppgavene og arbeidsformene er tilpasset de enkeltes behov (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Målorientering er i dag et tema for motivasjonsforskere i dag. Elevenes målorientering får konsekvenser både for deres oppfatning av seg selv og for deres læringsatferd. Man skiller da mellom konkrete mål, som kan være å få karakteren B på eksamen. Teori om målorientering forsøker å forklare hvorfor man engasjerer seg i en aktivitet eller ikke. Man skiller mellom flere typer målorienteringer. Under punkt 2.3.2 tok jeg for meg mestringsorientering og målorientering. To andre målorienteringer er oppgaveorientering og ego-orientering. Er man oppgaveorientert betyr det at læring er et mål i seg selv mens man som ego-orientert er opptatt av seg selv i læringssituasjonen. Man ønsker å bli oppfattet som flink. Hvis man er høyt ego-orientert, altså en som er opptatt av å sammenligne seg med andre, vil det få konsekvenser for elevenes selvoppfatning. Elever som er ego-orienterte og faglig svake vil da følgelig ha det vanskelig på en skole hvor det er mange å sammenlikne seg med. Ego-orienterte elever foretrekker å mestre aktiviteter ved å yte liten innsats, ettersom det vitner om gode evner. Læringsatferden til ego-orienterte elever blir derfor avhengig av deres forventninger til å mestre oppgaver sammenlignet med andre elever. For en elev som er oppgave-orientert blir kompetanse til ved innsats.

Oppgave-orienterte elever har ofte større trygghet enn ego-orienterte. Skolene bør legge til rette for et miljø som gjør at flest mulig elever blir oppgave-orienterte (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

I forhold til skriving har en funnet ut at elevers selvtillit i deres skriveferdigheter er relatert både til skrivekompetanse og akademisk motivasjonsvariabler som for eksempel selvkonsept, skrivefrykt, prestasjonsmål, deres oppfattelse av skriving, og deres skrivekompetanse (Pajares m. fl. 2001).

## 2.4 Grunnleggende skriveferdighet

*Skriving* er en av de fem grunnleggende ferdighetene som den nye læreplanen vektlegger. Skriving har flere ulike funksjoner og man kan si at *grunnleggende skriveferdighet* (Berge 2005) er evnen til å bruke disse funksjonene gjennom skriftlig meningsskaping og skriftlig håndverk. Med skrift kan vi blant annet kommunisere med folk som ikke er tilstede sammen med oss og det gjør oss i stand til å ta vare på og sortere tankene våre. Vi kan med skrift kommunisere ulike formål i ulike situasjoner; gjennom tekst, komposisjon, setninger, ord, rettskriving, tegnsetting, tegninger og andre symboler. Dette kognitive arbeidet gjør at vi samordner mentale, motoriske og formelle delferdigheter som gir oss en leselig skrift og en god språklig fremstilling.

Å lære å skrive er en krevende og kompleks aktivitet (Pressley og Harris 2006). I tillegg til at man skal huske skrivereregler og skriveteknikker, må skriveren opprettholde fokus på faktorer som det å organisere innhold, form og kjennetegn, hensikt og mål, publikums behov og perspektiver og å evaluere kommunikasjon mellom skriver og leser. Det er så mange faktorer som skal ordnes når man lager en tekst at det er lett å forstå at det er flere som kan slite med denne ferdigheten.

Skriving er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære. For å være selvregulert under en

skriveprosess må en være målorientert, ressurssterk og reflekterende. Skrivning har gått fra å være en ensom aktivitet til å ha mer fokus på det sosiale i hele skriveprosessen. I dag ser man at barn sosialiseres inn i en skriftkultur gjennom å se, lese, samtale, oppleve og selv prøve ut skrift. Prosessorientert skrivepedagogikk legger vekt på nettopp dette.

### **2.4.1 Prosessorientert skrivepedagogikk**

Prosessorientert skrivepedagogikk (POS) bygger på et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn. Det vil si at læreren arbeider ut fra en forståelse av at elevene utvikler kunnskap om tekst og tekstskepelse, og gjør denne kunnskapen til sin, gjennom bevisst arbeid med konkrete tekster og egen tekstproduksjon (Dysthe 1993). I den prosessorienterte skrivepedagogikken står samarbeid og samhandling sterkt, og som sosial-kognitiv teori ser prosessorientert skrivepedagogikk skrivning som læring, som både en individuell og sosial aktivitet. At læring ses på som en sosial aktivitet, kommer først og fremst fra Vygotsky som mente at språkutviklingen oppstår på grunn av sosiale kommunikasjonsbehov. Dette synet gir læreren en mer aktiv rolle (Dysthe 1993).

POS ble introdusert i Norge på midten av 80-tallet og mange lærere har tatt i bruk denne pedagogikken (Grøtan m. fl. 2000). Det har ført til at skrivning i norsk skole har utviklet seg de siste årene. Tidligere var skrivning gitt liten tid og oppmerksomhet, og få aktiviteter i klasserommet var relatert til skrivning. Elever lærte lite om prosesser og strategier som er involvert i skrivning og lite var gjort for å utvikle deres skriveferdigheter. Det var bare læreren som leste det en hadde skrevet og han rettet skrivefeil og gav karakter. Det elevene fikk av veiledning på den enkelte tekst, kom gjerne som en oppsummering etter at teksten var ferdig levert inn. Fordi rådene kom sent, distanserte mange elever seg fra dem. Det er ikke morsomt å høre etterpå hva du skulle ha gjort, og det er heller ikke lett å omsette kommentarer om en ferdigskrevet tekst som skrivehjelp i neste tekst. Det å skrive for å lære og kommunisere ble helt oversett. I tillegg ble skrivning før sett på som en ensom aktivitet. Elevene skrev hver

for seg, samarbeid elever i mellom ble sett på som noe i nærheten av fusk. I dag er mye forandret, nå er den lærende i sentrum.

En prosessorientert skriveopplæring legger stor vekt på at elevene skal få et bevisst forhold til sin egen læring og sin egen måte å arbeide med skriving på (Dysthe 1993). Et annet sentralt punkt i den prosessorienterte skrivepedagogikken er at lesing, lytting, snakking og skriving henger nøye sammen (Dysthe 1993). Disse aktive språkprosessene påvirker hverandre gjensidig og skaper gode vilkår for egen språkutvikling og egen tekstproduksjon. Det fremheves at det er viktig at man leser mye og variert. Man legger også vekt på å forme sammenhengende mening. Innlæring av språklige regler og konvensjoner kan integreres i denne tekstskapelsesprosessen. Når det skjer, kan elevene få hjelp til å arbeide med samspillet mellom innhold og form ut fra den kommunikasjonssituasjonen teksten skal fungere i (Dysthe 1993).

Et sentralt poeng i prosessorientert skrivepedagogikk har vært å gjøre skrivingen mer meningsfylt for elevene og mindre ”skolsk”. Den individuelle skriveprosessen fra en får en ide eller begynner på en skriveoppgave fram til en ferdig tekst er sammensatt av mange underprosesser. Disse kan være planlegging, språkleggering, evaluering av det en har skrevet og omarbeiding. Disse prosessene kan man jobbe med på ulike måter. Det som er viktig er at elevene ikke føler at arbeidsmåten blir en tvangstrøye, men heller at de ser det som fritt og kan velge hvilken måte de ønsker å jobbe på (Dysthe 1993). Men selv om POS gjennomsyrrer alle trinn av norskfaget viser det seg at langt i fra alle benytter seg av denne pedagogikken i sin undervisning (Grøtan m. fl. 2000).

### **2.4.2 Forskjeller ved sterke og svake skribenter**

Sterke og svake skribenter er ulike på mange områder (Ferrari m. fl. 1998). For det første vet de gode skribentene mer om det å skrive ved at de bedre kjenner til emner de bruker når de skriver, og de emnene de bruker er mer relevante. For det andre har de mer kunnskap om sjangere, for eksempel forskjellen mellom narrative og argumenterende tekster. Dette er viktig i forhold til å kunne skrive en velorganisert



tekst. Mens de aller fleste behersker narrative tekststrategier, er det bare enkelte som behersker de argumenterende. For å produsere gode argumenterende tekster kreves det en god overordnet struktur. Det er lettere å skrive en fortelling siden det er en mer muntlig form, som man er mer vant til, mens den argumenterende teksten er mer abstrakt. Det ser ut til at de elevene som mangler trening i å planlegge gangen i argumentasjonen, ofte velger et mer personlig og ekspressivt språk enn det sjangeren krever (Hertzberg 2006). Et tredje område de sterke skribentene vet mer om er det skrevne språket som et symbolsk system. Dette innebærer å kunne stave, bruke grammatikk og symboler som for eksempel punktum og komma (Ferrari m. fl. 1998).

Forskning på profesjonelle skribenter har vist at det er viktig med selvregulering under skriveprosessen. Hos disse er skriving en fleksibel, mål dirigert aktivitet hvor man bruker kognitive prosesser og strategier for å planlegge, produsere og revidere tekst (Graham og Harris 2004). Kontrollen over disse prosessene avhenger av faktorer som erfaring, kunnskapsnivå og metakognitive ferdigheter (Graham og Harris 1994). Sammenlignet med svake skribenter er de sterke mer aktive og mer metakognitivt involvert i skriveprosessen og bruker mer tid på å planlegge og revidere sin tekst. De overvåker aktivt sin skriving og er mer bevisst sitt tenkte publikum. Når de skriver, overfører de sin kunnskap om det aktuelle tema på en ryddig måte, mens de svake skribentene mer forteller det de vet uten særlig organisering av stoffet (Ferrari m. fl. 1998). Høien og Lundberg (1997) fremhever at elever som strever med å lære seg å lese og skrive ikke får med seg den delen av klasseundervisningen der søkelyset har vært rettet mot hvordan de kan kontrollere og styre egen lese- og skriveprosess.

Når elevene entrer første skoledag, har de alle ulike evner, forutsetninger og ressurser både faglig, sosialt, kulturelt og økonomisk. De møter altså skolehverdagen med ulike forutsetninger for å lære og forskjellene innad i en og samme klasse kan dermed være store. Forskning viser at forskjeller mellom elevene ved skolestart ikke avtar, men snarere øker i løpet av skolegangen. Flere undersøkelser viser at det ikke bare er forhold ved eleven, men også skolens system og i undervisningssituasjonen har betydning for at forskjellene øker (Meichenbaum og Biemiller 1998). Dette være seg

for eksempel hvor godt opplæringen er tilpasset den enkelte elev, lærernes kompetanse og samarbeid mellom skole og hjem, hvordan den enkelte elev vurderes, hvor mye hver og en medvirker i sin læringsprosess og hvordan elevene er med på å vurdere sitt eget arbeid. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3.

### **3. ELEVENES LÆRINGSMILJØ**

I dette kapittelet vil jeg se på sammenhengen mellom læringsmiljøet i klasserommet og hvordan det kan ha betydning for om elever utvikler selvregulert og strategisk læring. Elevenes læringsmiljø består av ulike komponenter som lærestoff, læremidler, arbeidsoppgaver, undervisningsmetoder, organisering, vurdering, lærere, medelever og foreldre (Skaalvik og Skaalvik 1996). Jeg vil her komme inn på hvordan skolen tilrettelegger for tilpasset opplæring og hva slags betydning lærernes kompetanse og samarbeidet mellom skole og hjem fungerer. Videre vil jeg se på hva det vil si at elevene er med på å bestemme sin egen skolehverdag og til slutt vil jeg se på hvordan vurdering av elevene er av betydning for elevenes opplevelse av skolen.

Siden alle barn og unge tilbringer en stor del av sin oppvekst på skolen, har de krav på et godt miljø, både fysisk og psykososialt. Lærerens hovedoppgave er å legge opp til et sosialt samspill der elevene engasjerer seg i arbeid som resulterer i at de utvikler sine evner og anlegg, tilegner seg bestemte kunnskaper og utvikler seg til selvstendige og nyttige mennesker (Birkemo 1999). Arbeidet med læringsmiljøet er en vedvarende innsats som både lærere og elever må ta stilling til gjennom hele skolegangen. Det er ingen enkle veier til et godt læringsmiljø, og begge parter må jobbe aktivt i klasserommet siden dette er elevenes primære læringsmiljø. Et godt læringsmiljø innebærer at det ivaretar hver enkelt elevs behov (Skaalvik og Skaalvik 1996). Allikevel må læreren ta hensyn til læreplanen og til forventninger utenfor klasserommet (Birkemo 1999). Det viser seg at læringsmiljøet også er viktig for hvordan elevene ser på seg selv som lærende. Dette fordi elevenes opplevelse av læringsmiljøet har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd (Knain 2002, Skaalvik og Skaalvik 1996).

Læringsmiljø og skolekultur påvirker elevenes syn på seg selv som lærende gjennom motivasjon og selvoppfatning. Opplegg for å endre undervisningen i retning av utvikling av SRL må være forankret i den enkelte skole, som har som konsekvens at det lokale skolemiljøet blir utfordret og i varierende grad endret (Knain 2002). Ved å

ha fokus på læring som noe alle kan, vil det føre til at en får et godt læringsmiljø. Selvreguleringsbegrepet legger opp til at elevene er ansvarlige for sin egen læring. Indre, personlige prosesser er viktige for SRL slik som selvkontroll, uavhengighet og det å kunne lære på egen hånd. Det legges dermed opp til individualitet slik som Kunnskapsløftet nå også fremhever. Mange er derfor opptatt av at et miljø for læring er positivt når en legger vekt på faktorer som fremmer selvregulert og strategisk læring. I følge Harris m. fl. (2003) har man et godt læringsmiljø der hvor lærerens mål og handlinger er basert på vurdering, som inkluderer elevers kognitive og metakognitive ferdigheter, kunnskap og tidligere erfaringer like mye som deres affekt og styrker, behov og karakteristika. Det er i slike miljøer elevene får den hjelpen de trenger for å oppnå ferdigheter og strategier for å utvikle og forsterke motivasjon, riktig attribusjonsmønster og engasjement. Lærerne er her ansvarlige for å planlegge individuelle behov og forskjeller slik at elevene blir gitt tilstrekkelig tid til å nå sine mål (Harris m. fl. 2003). De vektlegger dermed mye av det samme som den nye læreplanen slik som blant annet vurdering og tilpasset opplæring.

### 3.1 Tilpasset opplæring

Alle elever har krav på et tilfredsstillende utbytte av læringen. Dette betyr at gjennom godt tilpassede oppgaver skal elevene ha mulighet til å oppleve mestring og utvikling i forhold til egne evner og forutsetninger. Det blir viktig at undervisningsinnhold og aktivitetsformer er slik at elevene finner en mening i læringsoppgavene. For de fleste elever ivaretas dette innenfor skolens tilpassede opplæring (Håndbok for PP-tjenesten i Oslo og Akershus). Læreren må ha tilstrekkelig kunnskap om hver elev for at de skal kunne legge til rette for hver enkelt. Et avgjørende kriterium på en skole som gir god opplæring, er at alle elever får godt utbytte av den opplæring som skolen gir. Dette har vært et overordnet mål i læreplanene fra M87 og nå også videreført i Kunnskapsløftet, læreplanen som altså startes i skoleåret 2006 (Bachmann og Haug 2006). Stortingsmelding 30 (2003-2004) forklarer de store forskjellene i læringsutbytte mellom elever og de systematiske forskjellene i elevprestasjoner med

mangelen på tilpasset opplæring. Så selv om det har vært et fokus i skolene i flere år, viser det seg at noen skoler strever med å få dette gjennomført.

Tilpasset opplæring er ikke et enkelt begrep fordi det forandrer seg etter hva som er viktig i samfunnet og ut i fra hvilket perspektiv den enkelte har (Bachmann og Haug 2006). I faglitteraturen skiller man ofte mellom en vid og smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen viser til at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Fordi vekten er lagt mer på pragmatisk handling enn på de grunnleggende forutsetningene opplæringen hviler på, omtales denne tilnærmingen som en instrumentell forståelse og orientering. Ved en slik tilnærming blir det ofte satt i gang tiltak ovenfor enkeltelever, med sikte på å gi dem en god opplæring. Den vide forståelsen er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der. Ved en slik tilnærming kreves det at skolen har en omfattende og mer overordnet strategi for hele virksomheten som helhet, og at man har et utgangspunkt om at alle elever skal få en så god opplæring som mulig (ibid.).

For å se på selvregulert læring kan det være en smal forståelse av tilpasset opplæring siden det handler om å lære til den enkelte elev. For SRL kan ses som et middel eller verktøy til å oppnå gode prestasjoner (Knain 2002). Da kan tilpassing ses på som et spørsmål om å identifisere aspekter ved SRL som kjennetegner flinke elever framfor svake elever, og identifisere hvilke trekk ved SRL som bør få særlig oppmerksomhet hos svake elever. Da blir SRL et verktøy for læring. Videre må det så fokuseres på hvordan ulike elever best kan oppnå gunstige læringsstrategier, motivasjon og selvoppfatning gjennom opplæring. På en slik måte blir SRL også utkomme av opplæringen, hvor prestasjoner er ett eller flere momenter som påvirker dette utkomme (ibid.). I tillegg vil ideene omkring tilpasset opplæring ha konsekvenser for skrivepedagogikken, ved at den opphever den ensidige og ensretta lærerstyrte eller lærerbokstyrte tekstproduksjonen, der alle skulle skrive det samme, til samme tid og på samme måte (Moslet 1994). Jeg vil i kapittel 4 komme nærmere inn på hvordan et undervisningsopplegg i skriving kan være med på å utvikle SRL i skriveprosessen.

Den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring kan føre til at en ser på verdier, holdninger og læringsmiljøet rundt elevene og dermed må se på flere forhold ved opplæringen. Dette handler om læringsmiljøet og hvordan skolen kan legge til rette for at lærere og elever kan ha mulighet for å påvirke sin egen skolehverdag. Skolene bør ha en fast og klar ramme for hvordan læringsmiljø de ønsker på sin skole. Det bør være klarlagt hvor mye elevene kan delta i sin egen læring og hvilke kriterier skolen legger vekt på ved vurdering.

### **3.1.1 Lærernes kompetanse**

For at elevene skal få et godt læringsmiljø på skolen, må lærerne inneha en viss kompetanse. De må ha faglig kompetanse i tillegg til at de har kunnskap om hvordan de skal legge til rette for hver enkelt. Skolen er også en viktig arena hvor elevene lærer å lære. Kunnskapsløftet forutsetter at læringsarbeidet tilrettelegges ut fra elevers ulike evner og forutsetninger, og at det skjer i samspill med omgivelsene som andre individer, læremidler og det fysiske miljø. Skolen bør også legge til rette for læringsprosesser som gir elever opplevelsen av å mestre og skolen må tilrettelegge for faglig samarbeid i opplæringen der hvor det faller naturlig (Kunnskapsløftet 2006). Dette er utfordringer for lærerne i dagens skole. I tillegg er det økende fokus på elevenes selvstendige læring og hvordan læreren kan være en veileder for elevene. Siden lærerne stadig møter nye krav og det videre kommer ny forskning, er det stadig nødvendig for oppdatering av lærernes kunnskap. Dette ønsker politikerne nå å gjøre med at de nå har gitt lærerne mulighet for mer etterutdanning.

Da Kunnskapsløftet nå legger vekt på læring er det nødvendig at lærerne vet hvordan det foregår. I følge en artikkel i fagbladet Utdanning (Opseth 2005) svarer en av to lærere at de ikke kan føre en diskusjon om hvordan læring foregår og hvordan de selv kan føre bidra til økt læring. Tilsvarende svarer halvparten av elevene at de ikke blir møtt i forhold til sine forutsetninger. De får ikke brukt potensialet sitt, de lærer lite og er lite motiverte (Opseth 2005). Dette tyder på at det er flere lærere som trenger veiledning og mer kompetanse for å legge til rette for læring i klasserommet.

I forbindelse med stortingsmelding 30 og de endringer den førte med seg i skolesystemet, ønsket politikerne et kompetanseløft på alle nivåer i skoleorganisasjonen. Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) besluttet derfor å utgi strategiplanen "Kompetanse for utvikling", som legger føringer for hvordan dette kompetanseløftet skal foregå. Kompetanse er et område som må prioriteres fordi faglig fornyelse for lærere er viktig. En opplæring for kunnskap, mangfold og likeverd kan bare realiseres gjennom omfattende kompetanseløft for skoleledere og lærere (UFD 2004). Dette er ført videre i Kunnskapsløftet og det er tatt med under prinsipper for opplæring (2006) at; *"Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling.."*.

Det fokuseres også på den kompetansen lærerne bør inneha: *"Læreres og instruktørers samlede kompetanse består av flere komponenter der faglig kyndighet, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og veiledning står sentralt. Lærere og instruktører må også ha en flerkulturell kompetanse og kunnskap om elevers ulike utgangspunkt og læringsstrategier"* (Prinsipper for Opplæring 2006). Det er som nevnt ny kunnskap og forskning omkring viktige temaer innen hva som er best for elevene. I tillegg til at det er viktig for lærerne å oppdatere sin kunnskap, vil det kunne føre til at lærerne blir inspirert. Det å organisere kurs for lærerne vil kunne bidra til at de kommer i dialog med andre lærere, og med å kommunisere med andre fagfolk vil en kunne komme på ting i fellesskap.

Å legge til rette undervisningen er noe av det viktigste lærerne gjør. Men uansett hvor gode og velmente undervisningsopplegg er, er det ikke sikkert at elevene lærer det en ønsker. Derfor er det nødvendig at lærerne evaluerer sitt eget opplegg ved å se på hvor godt elevene lærer seg det som det er lagt opp til. Det viser seg at mange elever lærer systematisk opplæring i hvordan de kan utnytte egne erfaringer, kunnskaper og tanker til å konstruere og skape mening fra en tekst. Derfor bør også lærerne ha kompetanse i hvordan elevene kan utvikle funksjonelle strategier for å bruke lesing og skriving som redskap i egen læringsprosess. Lærerens rolle blir annerledes når elevenes evner til SRL skal utvikles i tillegg til den faglige forståelsen, men like

viktig. Det kreves en lærerrolle og en opplæring som fremmer deltagelse, aktivitet og samspill, men en lærer som allikevel styrer elevene. I tillegg skal det fokuseres på å utvikle ferdighetene i alle fag i gjennom hele grunnopplæringen. Lærernes kompetanse til å vurdere elevenes faglige prestasjoner skal også forbedres. Ved at lærerne bygger opp kompetanse og gode undervisningsmetoder, vil det kanskje føre til at færre blir henvist til PPT og man vil bruke mer tid på de som virkelig trenger det.

Norske lærere sliter også ofte med å få respekt i klasserommet. Det kommer fram på internasjonale undersøkelser slik som PISA. Med kompetanse om hvordan man får elevene rolige vil kanskje bidra til at elevene får et bedre læringsmiljø. Når lærerne ikke har kontroll på elevene kan dette medføre skepsis fra foreldrene. Og man kan fort komme i en ond sirkel i forhold til foreldrenes holdninger. Derfor bør man fokusere på å ha et godt samarbeid med foreldrene i tillegg til at man har en god dialog. I tillegg viser forskning at de lærerne som har et godt læringsmiljø i klassen har kompetanse til å se om foreldre tilfører det samme hjemme. I forhold til det skriftlige arbeidet til elevene viste det seg at mange foreldre rettet på feil istedenfor å stille spørsmål om teksten (Perry m. fl. 2003). Denne måten å jobbe med tekster på fører ikke til økt selvregulert læring. Dette har betydning for hvordan skole og foreldre samarbeider. Ved å ha et godt forhold vil dette være noe lærerne kan hjelpe foreldrene med.

### **3.1.2 Samarbeid mellom skole og hjem**

Et positivt samarbeid mellom skole og hjem har lenge vært en sentral målsetting i norsk skole. Nødvendigheten av et slikt samarbeid begrunnes med at det er foreldrene som har hovedansvaret for elevenes oppdragelse og opplæring, og de må derfor også ha et medansvar for det som skjer i skolen (Birkemo 1999). Men kvaliteten på dette samarbeidet har derimot blitt kritisert for å være varierende og tilfeldig fordi det i liten grad eksisterer eksplisitte retningslinjer på hvordan et slikt samarbeid skal foregå (St. meld. 30 2003-2004). Et godt samarbeid kan få partene til å utnytte hverandres



muligheter til å påvirke eleven i ønsket retning. Resultater fra forskning viser at hjemmet har stor betydning for elevers faglige læring og personlige utvikling (Meichenbaum og Biemiller 1998). Lærerne kan ved å ha et godt samarbeid oppmuntre og lære bort gode måter for foreldrene å hjelpe barna sine med skolearbeidet. Foreldrene er i de aller fleste tilfeller sterkt engasjert i sine barn og er i dag som regel opptatt av de gjør det bra på skolen. Det er foreldrene som kjenner eleven best og sammen med skolens faglige og pedagogiske kompetanse vil mulighetene for å skape et godt tilpasset læringsmiljø være størst. Hvis skolen arbeider for å skape læringsbetingelser for elevene også i deres egne hjem, vil dette kunne utgjøre en stor forskjell i elevenes faglige utvikling, samtidig som det vil bidra til å oppfylle skolens mål (Birkemo 2002).

Skolen skal tilby planlagte og strukturerte foreldresamtaler om den enkelte elevs læring minst to ganger i året. I disse samtalene skal elevenes nivå i forhold til læreplanens mål vurderes og lærer og foreldre skal bli enige om hvilke læringsmål som skal vektlegges videre (St. meld. 30 2003-2004). Samarbeidet skal baseres på gjensidighet og likeverd mellom partene, og ansvaret for å engasjere foreldrene ligger hos skolen og lærerne. Det vil også være sentralt med et godt samarbeid når en ser på forskning i forhold SRL. Resultatene i hovedoppgaven til Øistein Anmarksrud (2001) viste at foreldre og nær familie var svært sentrale i utvikling av SRL, mens skolen og lærerne ikke var noen sentral påvirkningskilde. Dette er som han sier et forhold som bør tas alvorlig. Han viser til at lærerne bør være kvalifisert til å ”fremme utviklingen av selvstendige elever som er selvregulerte i sin læring”. Dagens skole og samfunn krever nettopp dette av alle elever. I tillegg viser forskning at ulikhetene som man kommer inn med i skolen opprettholdes. Det vil si at de som kommer fra hjem med mye bøker i bokhylla vil klare seg bedre enn de elevene som har færre bøker hjemme. Det viser seg altså at hvor familien engasjerer seg aktivt i elevenes læring og utvikling, som setter krav og forventninger til elevenes innsats og ytelser og som gir støtte, hjelp og veiledning, som bidrar til en positiv læring og utvikling hos elevene (Perry m. fl. 2003). Det viser igjen at skolen har en stor utfordring i å prøve å endre på dette.

Birkemo (1999) fremhever at det er av betydning hvordan foreldrene engasjeres i elevenes skolehverdag. Det vil for eksempel være positivt å la foreldrene ta en naturlig del av elevenes hjemmelekser ved å legge til rette for oppgaver som de kan løse i fellesskap. Et eksempel på en skriveoppgave i norsk kan være å lage intervju av noe som skjedde i barndommen. Dette vil gjøre at elevene får reelle intervjuobjekter som i seg selv kan være motiverende for elevene. Lærerne kan på sin side bidra med å komme med aktiviteter som vil hjelpe elevenes læring. Og med å ha foreldrene med seg om at læring er viktig vil det kunne bidra til å påvirke elevenes forutsetninger og motivere til bedre innsats på skolen.

### 3.2 Elevmedvirkning og ansvar for egen læring

I dag er man opptatt av at elevene skal ta ansvar for egen læring, og de siste skolereformene har lagt opp til at elevene skal ha mulighet til å påvirke sin egen læring. Når det så er lagt vekt på dette, ønsker en å komme vekk fra tavleundervisningen hvor læreren alene har ansvaret for det som blir lært bort. Det fører med seg en del utfordringer både for læreren og elevene når pedagogikken endres på denne måten. Når skolen krever og ønsker at elevene skal ta ansvar for egen læring, legger det et visst ansvar også på skolen. For hvis man gir elevene ansvar uten å lære dem ferdighetene som dette ansvaret krever, er det egentlig ansvarsfraskrivelse fra skolens side (Skaalvik og Skaalvik 1996). Det er dermed viktig at lærerne vet hvordan de skal la elevene få dette ansvaret. Lærernes holdninger til elevenes evner, kompetanse og potensial kan være med på å utvikle elevenes evne til å ta ansvar for sin egen læring.

*”Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring”* (Prinsipper for Opplæring 2006). Elevmedvirkning innebærer at skolen gir elevene opplæring i og anledning til å sette mål for sitt arbeid,

lage planer og vurdere egne prestasjoner. Gjennom elevmedvirkning blir elevene i stand til å ha mer realistiske ambisjoner på egne vegne. De får bedre oversikt og kontroll over hva som skal læres i en bestemt periode. Elevmedvirkning har også vist seg å bidra til at lærere og elever kommuniserer bedre. Forskningen viser at det er en klar sammenheng mellom elevmedvirkning og motivasjon for å lære. Når elevene opplever mestring i arbeidssituasjonen på skolen, øker motivasjonen, og mestringsopplevelsen styrkes ved at elevene får tilbakemelding på arbeidet. Lærere som viser interesse for den enkeltes elevs læreprosess, lykkes best i arbeidet med å forbedre elevenes prestasjoner.

Tiltak for å bedre elevmedvirkningen er å gi elevene opplæring i hva det vil si å medvirke i arbeidet med fagene. Det er viktig å påpeke at elevmedvirkning ikke innebærer at det bare er eleven som skal bestemme, men at de skal ta del og være aktive i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring (Dale og Wærnes 2006). Da er det viktig at lærerne har kompetanse til dette. Lærers oppgave er å sikre at elevenes mål er realistiske og i overensstemmelse med læreplanen. Det er ikke meningen at eleven skal bestemme alene. Det er helt avgjørende at læreren er aktiv i denne prosessen. Derfor ligger det et stort ansvar på læreren. Selv om elevene i dag tillegges mye ansvar er det viktig å ikke glemme lærernes rolle. Elevenes selvvirksomhet må også knyttes til lærernes aktivitet. Som for eksempel forklaringer og presentasjoner. En sentral del av lærernes aktivitet er å strukturere læringen slik at det utvikles sammenheng i elevenes læringserfaringer. Læreren må legge opp til en struktur som passer elevenes alder og modenhet og som tar hensyn til hvilket trinn i læringsprosessen elevene befinner seg. Læring er som nevnt en aktiv prosess, og det er eleven selv som må utføre arbeidet (Skaalvik og Skaalvik 1996). Det blir viktig for læreren å legge til rette slik at elevene blir i stand til å ta et medansvar for sin egen læring. Det at elevene selv planlegger arbeidet, velger ut lærestoff, arbeidsmåter og kriterier for hva som er godt og dårlig, vil bidra til at de gjør læringsoppgavene til sine egne. I tillegg vil det gi en følelse av selvstendighet og autonomi og dermed også næring til en positiv selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Det viser seg at det er de sterkeste elevene som takler den selvstendige rollen som pålegges elevene best i norsk skole i dag. Det passer bra å ha ansvar når en behersker skolens aktiviteter, men er et stort problem for de som ikke er interessert i å gjøre mer enn de akkurat må. Et annet problem ved at en får ansvar får egen læring er at man velger oppgaver som er for lette, og de elevene vil da ikke få noen utfordring. Hvis læreren ikke følger opp elevene, men bare lar de få velge alt selv vil dette være en konsekvens. Og selv om elevene får mye ansvar er det viktig at læreren vet hvordan han kan hjelpe til på en best mulig måte. Det viser seg nemlig at de svake elevene sjelden får tillit av læreren til å ta ansvar for sin egen læring. De blir ofte hjulpet fram uten å kjenne til målet, og det er liten sjanse for at de engasjeres i oppgaven for oppgavens skyld. Her blir elevene avhengige av ytre motivering for å arbeide, og de utvikler mangel på selvstendighet og manglende tro på egen mestring (ibid.). Disse elevene vil kunne utvikle dårlige læringsvaner. Og nettopp ikke utvikle selvregulert eller strategisk læring. For når elevene er med på å sette egne læringsmål, vil det være motiverende for egen læring. Men for elever som har utviklet en tro på at de ikke kan lære for eksempel å skrive, vil det være mer problematisk. Når en fra erfaring vet at en ikke har lært seg noe som "alle de andre" kan. En kan da lære bort strategier for å bevisstgjøre nettopp dette.

Sosial-kognitiv teori legger vekt på at elevens valgmuligheter i læringssituasjonen har stor betydning for at elevene skal ta ansvar for egen læring, altså SRL. Det har blant annet vært kritikk til L97 for at den legger for sterke føringer for lærerne og ikke legger opp til nettopp valgmuligheter. Slik er ikke som nevnt Kunnskapsløftet lagt opp. Her er det lagt opp til mye mindre føringer og at læreren skal være en tilrettelegger. Ved å disse valgmulighetene ønsker man å legge til rette for selvregulert læring. Når elever bruker læringsstrategier, tar de aktiv del i sin egen læring. Å endre læringsstrategier er tidkrevende, og det krever at fagenes ideologiske føringer trekkes fram i lyset og ses i sammenheng med den totale vurderings- og læringstradisjonen i skolen. Nå da den nye reformen, Kunnskapsløftet, legger vekt på læringsstrategier som en viktig del av opplæringen kan det føre til at lærerne må tenke gjennom hvordan de gjennomfører sin undervisning.

### 3.3 Elevvurdering

Evaluering har gjerne to hovedfunksjoner (Birkemo 1999). For det første tjener den som kvalitetskontroll på det opplæringstilbudet eleven får. Gjennom å kartlegge elevens fremgang kan en finne ut om opplæringen har den tiltenkte virkning, eller om opplæringstilbudet ikke virker etter sin hensikt. For det andre kan evalueringstiltak også ha effekt på elevenes læring og ses som en integrert del av de metodiske tiltak som anvendes for å gjøre opplæringen mest mulig effektiv og læringsfremmende på elevene (ibid.). En bør anvende evalueringen både i forhold til elevenes læringsprosess og i forhold til elevenes læringsresultat. Vurderingen av elevenes læringsprosess kan gi umiddelbart inntrykk av hvordan læringsarbeidet foregår, mens vurderingen av læringsresultatet avspeiler effektiviteten i de læringsprosesser elevene har vært gjennom i undervisningssituasjonen (Birkemo 1999). Vurdering av elevenes læringsprosess omfatter to forhold (Birkemo 1999). Det ene er vurdering av elevenes læringsatferd, det vil si i hvilken grad de retter oppmerksomheten mot og arbeider med det læringsinnhold de er forventet å arbeide med. Det andre forholdet som kan vurderes er de skjulte mentale prosessene som foregår under læringsarbeidet. De kvaliteter en registrerer gjennom en mer eller mindre kontinuerlig vurdering av læringsprosessen, vil gjerne avspeile seg i de læringsresultater som fremkommer på prøver som gis med jevne mellomrom. Her kan en få innblikk i hvordan eleven står i forhold til de mål som er satt i Læreplanen. Resultatet som fremkommer her danner så et grunnlag for revurdering av de målsettinger som er satt opp, og for vurdering av hvor hensiktsmessig undervisningsopplegget er for å nå de mål en arbeider mot. Ved å basere slike vurderinger og beslutninger på resultater fra jevnlig prøver, vil en unngå at beslutninger om elevens opplæring tas ut fra mer usystematiske og subjektive inntrykk læreren danner seg i løpet av undervisningssituasjonen (ibid.).

I tillegg til en evaluering som gir et generelt innblikk i læringsprosess og læringsresultat, er det i mange tilfeller ønskelig å gjennomføre en diagnostisk vurdering der en ser hvilke deler av læringsinnholdet som er lært og hva som ennå ikke mestres. I slike tilfeller bør prøveresultatet følges opp i undervisningen ved at de

som ikke mestrer bestemte ferdigheter tilfredsstillende, får videre opplæring i det de ikke har mestret (Birkemo 1999). Resultatet for klassen kan også brukes formativt slik at det danner grunnlag for vurdering av om undervisningsopplegget bør endres. Hvis for eksempel de fleste i klassen ikke har mestret en ferdighet som er definert i det innhold elevene skal lære, bør undervisningen tas opp til vurdering (ibid.). I slike tilfeller kan PP-rådgiveren komme inn. Her kommer kartleggingsverktøy inn som fanger elevenes faglige utvikling. Det å kartlegge vil skille seg i forhold til det å vurdere. Det er viktig at man får kunnskap om hver enkelt elev slik at de kan hjelpes, og det vil man ha mulighet til å gjøre med ulike kartleggingsverktøy. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.

Vurdering og evaluering er en viktig side ved skolens virksomhet, og det er en stor utfordring som ligger i vurderingsformene. Det å arbeide med systematisk vurderingsarbeid som grunnlag for læring og utvikling bør være et satsningsområde på skolene, fordi det kan øke elevenes ansvarsfølelse. Elevvurdering er også sentralt i forhold til realisering av tilpasset opplæring. Et sentralt spørsmål blir; hvordan kan en vurderingskultur utvikles som ikke fortsetter å gjøre elever til underyttere (Dale og Wærnes 2006)?

Vanligvis er vurdering assosiert med eksamen, retting og det å sette karakterer, men det er ikke det eneste. Man deler ofte opp i to former for vurdering som er *formell*, med karakter og *uformell*, som er uten karakter. Etter hvert som det er kommet mer forskning om hva som fremmer læring har en sett at hvordan man vurderer elevene er av betydning. Og etter L97 har man oppgradert elevvurderingen i den *uformelle vurderingen* (Vagle og Evensen 2005). Man begynte å se på den læringsfremmende og motiverende funksjonen også som et viktig mål for vurderingen, og i mindre grad informasjonsfunksjonen som hadde vært viktig før. Man ønsket å systematisere og strukturere den uformelle vurderingen slik at den utvikles og er likeverdig den formelle vurderingen. Man mener at dette todelte systemet kan dempe noen av ulempene ved karaktersystemet som nå skaper skoletapere (ibid.). Det argumenteres mot at et vurderingssystem som kun er basert på tester, eksamener og karaktergivning

og som er innrettet på å sortere og velge ut elever, ikke fungerer i dagens samfunn. På grunn av endringer i samfunnet er det i dag behov for at alle elever går videre på skolen (Dale og Wærnes 2006). Det fremheves i dag mer enn tidligere at skolens formål nettopp er læring i stedet for sortering. Et avgjørende perspektiv i en elevaktiv skole er at elevvurderingen fungerer slik at elevene kan bygge opp et selvilde og utvikle identitet som lærende. Læreren bør se på kvaliteten i elevenes engasjement i læreprosessen, og på den måten motivere og forsterke læringen (Dale og Wærnes 2006).

Dale og Wærnes (2006) tar for seg fire dimensjoner i relasjonen mellom læring i en elevaktiv skole og vurderingssystemet som både de utdanningspolitiske beslutningene og lærerne bør ta hensyn til. Disse dimensjonene er også i tråd med hva teori om selvregulert og strategisk læring legger vekt på. Den første dimensjonen dreier seg om *læringsmotivasjon*. Her fremheves det at i vurderingssystemet bør tidligere erfaringer med suksess eller nederlag anerkjennes som den primære faktoren i elevenes motivasjon. Dette stemmer godt overens med hva teori om selvregulert og strategisk læring sier. Det er svært viktig at elevene er motiverte da følelsene spiller en stor rolle i læring. Den andre dimensjonen går ut på at vurderingssystemet skal være med på å øke *elevenes* evne til å bestemme *hva* som skal læres. Her legges det vekt på at elevene lærer å vurdere seg selv. Dette er også en faktor som selvregulert og strategisk læring understreker som viktig. En bør fremme elevenes evne til å beskrive, fortolke og analysere egne prestasjoner. Den neste dimensjonen går ut på å utvikle selve *læringsdyktigheten*, altså læringen av hvordan en lærer. Her legges det vekt på at vurderingssystemet skal være med på å utvikle elevenes læringsstrategier og evne til å selvregulere og på den måten lære å ta ansvar for egen læring. Den siste dimensjonen bør hjelpe elevene til å *bedømme effektiviteten* i læringen. Dette skjer ved at elevene lærer å vurdere eksisterende læring.

I følge Knain (2002) innebærer ikke større bevissthet på og oppmerksomhet på selvregulert læring noe spesielt nytt for skolen. Det har vært fokus på dette i flere år, men han mener også at vurderingsformene er viktige. Han poengterer at den største

utfordringen ligger nettopp på vurderingsformene. Han mener at Zimmermans modell for selvregulerende syklus vil kunne hjelpe elevene til å observere og vurdere egne prestasjoner, sette opp mål og anvende læringsstrategier, iaktta endringer, og foreta justeringer. Noe lignende finner vi i Bråtens m. fl. modell som jeg har tatt for meg tidligere.

I følge Dysthe (1994) er det tre sentrale spørsmål som blir viktige når en skal drøfte vurderingsform og for å finne de svake og sterke sidene ved elevenes skriveutvikling. Det første spørsmålet er hva vurderingsmåten betyr for den enkelte elevs skriveutvikling. Hun mener at det er noen former som hemmer skriveutviklingen og at det derfor er viktig at man tar hensyn til om vurderingsformene virker positivt inn på den enkelte eleven. Dette vil en kunne gjøre ved å lære elevene til å vurdere sitt eget arbeid. For på den måten vet elevene mer om når de har prestert bra og ikke. Det andre spørsmålet er hvilke konsekvenser vurderingsformen har for skriveundervisningen i klasserommet. Dette er først og fremst rettet til hvordan læreren underviser. Læreren underviser ofte i det som er relevant i forhold til eksamen. Elevene kan vise misnøye hvis læreren underviser i noe de mener de ikke har nytte av på eksamen. Det kan være et dilemma når man ønsker at elevene skal lære seg ulike ferdigheter, men som ikke har direkte relevans for en eksamen. Det tredje og siste spørsmålet er hvordan evalueringen fungerer eksternt. Vurdering i skolen vil alltid ha en sorteringsfunksjon, en informasjonsfunksjon og en kontrollfunksjon. Hun mener at det ofte er den eksterne funksjonen som blir vektlagt av politikere og folk flest og at det derfor er viktig for pedagoger og fremheve at den pedagogiske siden ved vurderingsformene er like viktige. I dag ser vi dette klart i forhold til det fokuset det har vært om nasjonale prøver og hvordan de norske elevene har gjort det i forhold til PISA – undersøkelsen. Men i tillegg til at det stadig gjennomføres internasjonale og nasjonale evalueringer for å se på elevenes ulike ferdigheter er man i dag også som nevnt oppatt av andre former for evaluering. En form for evaluering en kan benytte seg av i skriving er mappeevaluering.



### 3.3.1 Mappevurdering

Mappevurdering er en form for vurdering som kan være med på å fremme SRL. En mappe er en samling av elevarbeider og mappevurdering er en vurdering av de arbeidene som ligger i mappa. Eleven får mulighet til å delta i valg av hva mappen skal inneholde, og lærer seg over tid å sette realistiske målsettinger. Meningen er at eleven i løpet av prosessen, skal klare å innfri sine og lærerens mål og kriterier på best mulig måte. Man bruker to typer mapper, hvor den ene er til selve arbeidsprosessen, *arbeidsmapper*, og den andre for innlevering, *presentasjonsmapper*. Dette betyr at eleven får hjelp til arbeidet med arbeidsmappen i samarbeid med læreren, og via reflektering og selektiv vurdering, velge selv ut det han er mest fornøyd med, til presentasjonsmappen. Eleven får da muligheten til å lære seg å tenke igjennom og ”dømme” sine egne arbeider (Dysthe 1993). Mapper er en evalueringsform som brukes som et pedagogisk redskap på alle nivåer i utdanningssystemet. Denne metoden kan ses som en retning i forhold til tilpasset opplæring og en viktig del av en god læringsprosess. Det som kjennetegner mappevurdering sammenlignet med vurdering basert på en eksamen er at innholdet i mappa viser et bredt spekter av det eleven kan prestere i faget og produkt som er blitt til i ulike situasjoner, til forskjell fra på en eksamensdag. På en slik måte unngår en også det vilkårlige at eleven kan ha en dårlig dag på eksamen. En slik form for evaluering vil kunne oppmuntre til at elevene ser på innsats og strategier som en måte å oppnå resultater.

Arbeidsoppgavene kan variere og de ulike kravene for hva en mappe skal inneholde, fremsettes ut fra hvilket fag, nivå eller elevgruppe den blir laget for. Det som er viktig med disse mappene er at eleven skal få muligheten til å reflektere over sitt arbeid og utvikle et produkt over tid. Når en bruker mappemetodikk bør en finne en balansegang mellom læring i fellesskap og individuelt arbeid (Dysthe 1993).

Denne måten å legge opp undervisningen på, er med på å legge forholdene til rette for økt elevaktivitet. Den stimulerer også elevens medvirkning og ansvar for egen læring, samt metakognitiv utvikling. Ved å samtale rundt det som eleven jobber med, får eleven hjelp og mulighet til å videreutvikle innholdet i mappen. Dette samarbeidet gir

også læreren mulighet til å skaffe seg informasjon om elevens utvikling. Læreren får via kommunikasjonen, innsikt i større bredde av elevens kunnskap. Ved vurdering av mappearbeid over tid, via samarbeid mellom lærer og elev, vil læreren lettere kunne følge den helhetlige utviklingen til eleven. Læreren kan også gi bedre tilrettelagt undervisning for hver enkelt elev underveis via mappemetodikk. Produktvurderingen vil dreie seg om at eleven innfrir målene som ble satt for denne eleven. Med et helhetlig syn på eleven, kan mappevurdering bidra til å gjøre at vurderingen blir satt på en mer rettferdig måte, også i forhold til tilpasset opplæring. Læreren kan altså få større innsikt i elevens tilegnede kompetanse, både innen det faglige, innen metode og innenfor det sosiale i form av kommunisering om og vurdering av mappene. I tillegg kan en med bruk av mapper jobber mer på tvers av fag og lærerne kan hjelpe hverandre ved vurdering av elevene. Ved å bruke mapper på tvers av fag vil det bety at elevene i større grad kan få reelle skrivesituasjoner på skolen og man vil kunne lære å bruke de ulike sjangrene som en benytter seg av i fagene.

## **4. TILTAK FOR Å FREMME SELVREGULERT LÆRING VED SKRIVING HOS ELEVENE**

Kunnskapsløftet viser til viktigheten av motivasjon for læring og læringsstrategier som er en del av ”Prinsipper for opplæring” (2006). Her legges det vekt på å oppmuntre elever til å lære. Ved å inneha gode læringsstrategier, vil det fremme elevenes motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver også videre i utdanning, arbeid og fritid (ibid.). Opplæringen skal bidra til at elevene er seg bevisst hva de har lært og hva de må lære for å nå målene de skal. Jeg vil videre se på hvordan dette kan relateres til skriving på skolen.

Som nevnt under 2.3.5. utvikler man selvregulert læring etter hvert som man blir eldre, men forskning gjort av Perry m. fl. (2003) indikerer at elever i tidlig alder utvikler holdninger og handlinger som er assosiert med SRL, altså at de blant annet er metakognitive, indre motivert og strategiske i sin læring. De har funnet ut at dette skjer når læreren for det første engasjerer elevene i komplekse skrive- og leseaktiviteter, gir støtte til elevene i emne- og strategi kunnskaper, gir valgmuligheter, utfordrer utviklingsmulighetene ved å gi utfordrende oppgaver, og bruker evalueringsformer som ikke virker truende og som oppmuntrer elevene til å fokusere på personlig utvikling og tolker feil som en mulighet for å lære. Derfor er det viktig at man er klar over disse faktorene og jobber med de gjennom hele skolegangen. Ved at Kunnskapsløftet legger vekt på opplæring av skriveferdigheter allerede fra første klasse, vil man ved å ha fokus nettopp på dette kunne bidra til at flere elever lærer dette tidligere.

### **4.1 Skriveundervisning i norsk skole**

Å skrive er en av de viktigste ferdighetene en lærer i skolen og blir som nevnt sett på som en av de fem grunnleggende ferdighetene. I følge de nye læreplanene skal man altså begynne med lese- og skriveopplæringen allerede i første klasse. Det er i

norskfaget og det er norsklæreren som har ansvaret for den systematiske skriveopplæringen, men som jeg har fremhevet tidligere er det å kunne uttrykke seg skriftlig noe som skal utvikles og brukes i alle fag. Det å kunne skrive i alle fag innebærer å uttrykke kunnskap, erfaringer og forestillinger om noe faglig. I tillegg gjør skriving det mulig å klargjøre tanker og meninger og er en hjelp til å tolke, argumentere og kommunisere (Kunnskapsløftet 2006).

Kunnskapsløftet fremhever at skrivesituasjoner ofte er koblet til faglig virksomhet, og fagenes ulike skrivemåter gjenspeiler derfor deres egenart og arbeidsmåter. I noen fag er de tekniske beskrivelsene viktige, i andre fag er det evnen til å skildre følelser som er viktig. Dette skaper en ny utfordring både for faglærerne, men også for norsklærerne. Ved å vektlegge skriveopplæringens betydning i alle fag, betyr det at lærerne må tenke nytt. Nå blir det et mål for hvert fag at elevene er i stand til utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet. Det nærmer seg nå en tenkemåte som har vært i norsk skrivepedagogikk siden 1970-tallet, nemlig at det å kunne skrive relevant og godt, ikke kunne ses uavhengig av det man skulle skrive relevant og godt om. Dette gjør at lærerne må bli mer bevisste sitt fag og hvordan man bruker skriftlig, muntlighet og lesing i læringen (ibid.). I dag vet man også mer om hvordan elever bruker skriving for å lære. Derfor må lærerne vite hvordan elevene bruker skriving for å huske, systematisere, bearbeide og utforske i de ulike fagene. Det kan blant andre dreie seg om å ta notater, logg, essay eller fagskriving.

Nå er det satt fokus på at skrivesituasjonen omfatter tema, tekstens funksjon, mottaker og sjanger. Kunnskapsløftet (2006) legger vekt på skriftlige tekster som kommunikasjon. I dag legger man opp til å ha et læringsmiljø hvor elevene blir oppmuntret til å dele og hjelpe hverandre. Når en legger vekt på at ord, setninger, tanker danner meningsbærende tekster, gir det lite mening å konsentrere seg bare om setnings- og ordnivået i de elevtekstene som læreren retter. Videre gir det lite mening å isolere innlæringen av språklige konvensjoner til for eksempel orddrill eller arbeid med løsrevne setninger (Dysthe 1993). De fremhever at eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å lese og lesekompetanse gjennom å skrive. Dette skjer

gjennom arbeid med ulike sjangere og med økende krav til forståelse for sammenhenger mellom tekstens form og funksjon. Det skal arbeides med å stimulere til lese og skrive lyst og til å utvikle elevenes lese- og skrivestrategier. Det er også lagt vekt på elevenes forståelse av sin egen utvikling som leser og skriver (ibid.). Elevene skal i større grad lære å skrive i hvert enkelt fag. Man vil i denne sammenheng i større grad kunne utnytte potensialet som ligger i de ulike fagene, særlig evnen til å føre et sammenhengende saklig resonnement (Hertzberg 2006). Det som ofte har vært en kritikk i forhold til skoleskrivingen, er at den mangler reelle mottakere. Det kan bli en "liksom-kommunikasjon" som kan gjøre at skriving blir lite relevant og kjedelig.

Dette vil det kunne bli en endring på hvis lærerne sammen utnytter muligheten til å jobbe på tvers av fag, hvor man da kan skrive reelle tekster i de ulike fagene.

Hertzberg (2006) fremhever at vi trenger klasseromssituasjoner og undervisningsopplegg som fremmer verdien av argumentasjon. Læreren bør ha en sterkere rolle og hun argumenterer for sterkere styring og mer stillasbygging i form av undervisning og veiledning. Men hun mener også at personlig skriving er av stor betydning for å oppøve skrivemotivasjon og selvtillit. I tillegg vil fri loggskrivning i elevenes språk være viktig fordi den bidrar til at elevene gjør stoffet til sitt eget.

På skolen skriver man ulikt i de ulike fagene og man lærer å skrive på ulike måter til ulike formål. Fra KAL-undersøkelsen (2005) viser det seg at norske elever behersker skjønnlitterære tekster best, det vil si at elever skriver argumenterende tekst dårligere. Det kan være ulike forklaringer på dette. En forklaring kan være at argumenterende tekster ikke har en kronologisk disposisjon slik som i fortellinger. I tillegg øver en muntlig på narrative tekster når man forteller om en hendelse, en muntlig diskusjon kan man ikke overføre direkte til et skriftlig arbeid på samme måten. Manglende lesererfaringer kan derfor få mer alvorligere konsekvenser ved argumentasjon enn ved en fortelling (Hertzberg 2006). Dette kan det legges mer fokus på nå i forhold til den nye læreplanen. De elevene som sliter med skriving har også størst vansker med argumenterende tekster.

#### **4.1.1 Elever som sliter med skriving**

Det er mange elever i norsk skole som sliter med skriving. Mange av disse har utviklet svært dårlige holdninger til det å skrive. De behersker ikke denne ferdigheten og dette kan gå utover deres selvtillitt i skolesammenheng og kan føre til at disse elevene ikke får til skolearbeidet slik de burde. Ved å legge vekt på ulike faktorer ved selvregulert og strategisk læring kan lærerne være med på å få færre elever til å få dårlige holdninger til skriveaktiviteter. Det er viktig at disse elevene blir sett og lærerne må jobbe for at alle elever utvikler seg som skribenter. Derfor fremheves det i teori om SRL at det blant annet jobbes med å øke elevenes motivasjon (Graham m. fl. 2004). Videre er det også viktig å hjelpe elevene til å øke deres kunnskap om skriving og ulike sjangere. Spesielt da dette viser seg å være noe de sterke skribentene behersker bedre. Det bør være et mål å få hver enkelt elev til å lære å jobbe produktivt og selvstendig i klasserommet. I noen tilfeller har lærerne lave forventninger til elever som ikke gjør det så bra. En slik holdning kan føre til kritiske tilbakemeldinger, mindre oppmerksomhet og ros, og mindre informativ tilbakemeldinger (ibid.). Dette kan det være vanskelig for den enkelte lærer å legge merke til selv, men ved å ha PPT inne til å observere vil PP-rådgiveren ha mulighet til å observere hvordan læreren samhandler med de ulike elevene. Jeg vil komme nærmere inn på PP-rådgiverens rolle i den forbindelse i neste kapittel.

For elever som sliter med rettskriving eller stygg håndskrift vil det være svært gunstig å ta i bruk teknologisk utstyr i skriving (Graham m. fl. 2004). Ved å bruke et slikt verktøy kan elever som sliter med å skrive, lettere omarbeide tekstene. I dag er det PPT som er med på å fremskaffe PC til elever som har behov for dette.

For å hindre at elever utvikler skriveproblemer vil det være viktig å tilrettelegge for gode skriveinstruksjoner fra starten av skolegangen. Hvis man vet at man gjennomfører skriveundervisningen slik at den er tilpasset alle elevene i klassen, og man får fulgt opp den enkelte elev, vil det være en god start for alle elevene i den klassen. Det viser seg at det kan være effektivt med intensive kurs for elever som har ekstra vansker. Dette kan gjøres i flere perioder i løpet av skoleåret. Elever som anser

seg selv som dårlige skribenter, de som har utviklet negative holdinger til skriving eller de som har lærevansker som gjør skriving ennå mer utfordrende, trenger en tilnærming som vil hjelpe de med akkurat disse problemene (Graham m. fl. 2004). Dette vil kunne gjøres i grupper hvor elevene da får ekstra hjelp til det de har behov for. Videre vil færre elever utvikle dårlige skriveferdigheter på bakgrunn av dårlig undervisning hvis undervisningen er god fra begynnelsen. I tillegg vil man med å være klar over at man har et bra undervisningsopplegg kunne ha større mulighet for å skille de som har skriveproblemer på andre områder enn på grunn av dårlig undervisning, som for eksempel elever med ulike lærevansker (ibid.).

#### **4.1.2 Læringsmiljø i skriving**

I Kunnskapsløftet (2006) fremheves det at læreren kan stimulere til utvikling av gode skriftlige ferdigheter gjennom blant annet å skape gode skrivesituasjoner og bruke skriving i ulike sammenhenger. I tillegg kan læreren legge til rette for skriveglede. Læreren bør også ha gode kunnskaper om tekst og kunne bruke disse kunnskapene i skriveopplæringen. De bør videre ha bevissthet om hva som er gode tekster og være forbilder som skrivere og tekstvurdere ved å gi gode og tekstspesifikke tilbakemeldinger (Kunnskapsløftet 2006).

Uansett om man er god eller ikke til å skrive er det viktig at man får øvd seg på å skrive. De elevene som behersker å skrive trenger en mulighet for å dele, diskutere og prøve ut strategier for ulike sjangrer eller former for å skrive. For elevene som ikke behersker skriving like lett trengs det kanskje mer eksplisitt undervisning, mer støtte og mer oppmerksomhet til deres holdninger, tro og følelser om skriving.

Graham og Harris (2004) legger vekt på at man vil ha et læringsmiljø i skriving hvor elevene deler med hverandre og hjelper hverandre. Der hvor elevene tar personlige valg om hva de skriver og leser. De fremhever også at elevene skal ta ansvar for deres egen læring. Elevene må se skriving som en prosess og førsteutkast for hva det er. Videre ser de på at samarbeid mellom lærer og elev er viktig. Hvor en sammen ser på evaluering og deres innsats og progresjon.

## 4.2 Et undervisningsopplegg i skriving knyttet til selvregulert, strategisk læring

De fleste undervisningsopplegg som tar sikte på å fremme utviklingen av SRL forsøker å finne balanse mellom det å gi sosial støtte og veiledning, og det å gi elever anledning til å øve seg i å regulere på egen hånd (Bråten m. fl. 2006). Stillasbygging er det pedagogiske prinsippet som ofte går igjen i disse oppleggene.

Det er flere måter å gjennomføre undervisning i strategisk og SRL (Bråten m. fl. 2006). En måte er *direkte undervisning*, her utarbeides det spesielle kurs eller opplegg for å undervise elever i hvordan de skal arbeide med skolefag og tilegne seg lærestoff. I *integrert undervisning* integrerer man undervisning i strategisk og selvregulert læring i den ordinære fagundervisningen. Faglærerne underviser i tillegg til hva eleven skal lære, også hvordan de skal gjøre det. *Kombinert undervisning* er en kombinasjon av direkte og integrert undervisning. Mens den direkte undervisningen kan hjelpe elevene til å utvikle grunnleggende forståelse og bruk av lære-å-lære strategier kan den integrerte undervisningen brukes for å forsterke denne læringen og gi elevene veiledning og tilbakemelding under arbeidet med bestemte faglige oppgaver (ibid.).

I mer enn 20 år har Karen Graham og Steve Harris (2004) og deres kolleger utviklet og evaluert et opplegg for å utvikle skrive- og selvreguleringsstrategier hos elever med skriveproblemer. Dette opplegget blir kalt SRSD som står for ”Self-Regulated Strategy Development”. De fremhever at ethvert klasserom skiller seg fra et annet og lærerne vil møte ulike utfordringer, temaer og problemstillinger. Derfor vektlegger de at opplegget må tilpasses hver enkelt klasse. Det vil dermed si at man bør ha en holdning til undervisning ved at man har et opplegg som er fleksibelt og mulig å forandre på slik at det kan tilpasses ulike lærere og elevers behov. De har definert tre hovedmål for dette programmet (Harris m. fl. 2003). Det første målet innebærer å hjelpe elevene i å utvikle kunnskap, ferdigheter og strategier som er involvert i skriveprosessen, det vil si skriving, revidering og redigering. Det andre målet er at lærerne skal hjelpe elevene til å utvikle de ferdighetene de trenger for å overvåke og



beherske sin egen skriving. Det tredje og siste målet er at lærerne skal bidra til at elevene utvikler en positiv holdning til skriving og til seg selv som skribent. For å nå disse målene må lærerne som benytter seg av SRSD modellen sørge for at elevene får den støtten og stillasbyggingen som er nødvendig.

I følge Graham og Harris (1994) har forskning designet for å bruke selvregulering under skriving avhengt mye på bruk av selvobservasjon, selv vurdering og selvreaksjon, eller en kombinasjon av disse prosessene. De er ofte brukt i forbindelse ved at elever setter seg en målsetting. Ved å observere, vurdere og reagere på eget arbeid mener de vil kunne bidra til at en utvikler sin skriving på tre viktige områder. For det første spiller disse strategiene en viktig rolle i forhold til skribentens regulering og styring i den prosessen hvor man skriver. Det å referere tilbake til sine planer eller lese teksten kan hjelpe skribentene til å opprettholde en bevissthet av deres tenkning og kontrollere utvikling av ideer. For det andre vil disse strategiene hjelpe skribentene til å realisere sine intensjoner. Selvregulering vil ikke bare forme prosessen, men også forme utkommet av skrivingen. Ved å overvåke kvalitet og kvantitet i teksten kan skribentene bestemme når oppgaven er ferdig, identifisere svakheter og hull og se at skrivemålene blir møtt. For det tredje og siste kan disse strategiene bidra til at elever over tid utvikler seg som skribenter. Når en bruker ulike strategier som selvobservasjon, selv vurdering, selvinstruksjon og selvbelønning, gir det informasjon som kan lede til forandringer i hva skribenten vet og gjør.

Jeg har valgt å framheve denne modellen da den kan brukes i alle klasserom, selv om den i hovedsak gjelder elever med lærevansker. Men siden det er et stort antall av norske studenter i høyere utdanning som sliter med selvregulert læring og har ueffektive strategier (Bråten og Olaussen 1999) kan det være effektivt for norsk grunnskole som helhet å fokusere på dette. Alle elever har nytte av undervisning som bedrer strategibruken.

#### **4.2.1 Prinsipper for skriveundervisningen i SRSD-modellen**

Graham m. fl. (2004) argumenterer for at SRSD avhenger av at lærerne får elevene sine til å være aktive i sin egen læring og utvikling dette gjør en ved å modellere, bruke dialog og være en støtte for elevene ved å benytte seg av stillasbygging i undervisningen. Det er også viktig å legge merke til at SRSD ikke var laget for å erstatte noen del av skriveundervisningen, men heller utfylle den allerede eksisterende skriveundervisningen. De fremhever også at ikke alle trenger de samme selvregulerings- eller skrivestrategiene.

En bør ha som utgangspunkt at alle elever kan skrive, og at man må bruke gode strategier for å planlegge, skrive, redigere og styre skriveprosessen (Graham m. fl. 2004). Dette må læres og øves på. I tillegg skal det undervises det i komposisjonsstrategier, og elevene må få utvikle selvreguleringsstrategier og også ha mulighet for å bruke målsetting, selvinstruksjon, selvovervåking og selvrådgeving og selvforsterkning under skriveprosessen (ibid.).

Graham m. fl. (2004) kommer med flere ulike prinsipper for hvordan skriveundervisningen bør gjennomføres på skolen. For det første anbefales det som nevnt å sørge for at elevene får god skriveundervisning helt fra begynnelsen. Selv om undervisningen vil variere på de ulike trinnene, er det likevel viktig at prosesser som former og forandrer elevers skrivekunnskaper, ferdigheter, vilje og selvregulering blir undervist på alle nivåer. Forfatterne anbefaler at skriveundervisningen bygger på empiriske undersøkelser om hva som kjennetegner god undervisning. Det inkluderer hva som kjennetegner dyktige lærere og hvordan gode og dårlige skribenter utvikler seg (Graham m. fl. 2004). Ved slik forskning vil en se hva som er godt egnet og hvordan man kan bruke denne kunnskapen i praksis. Derfor er det viktig at man holder seg oppdatert slik at en vet hvordan en som fagperson best kan hjelpe.

For det andre må en tilpasse skriveundervisningen slik at den møter behovene til elever som sliter med skrivingen. Dyktige lærere gir alle elevene sine kvalitet på sine instruksjoner, men han tilbyr de elevene som har vanskeligheter litt ekstra individuell

hjelp. Det fremheves også her hvor viktig det er at undervisningen er tilpasset hver enkelt.

For det tredje må en lære bort strategier for å planlegge og revidere en tekst på en eksplisitt og systematisk måte. SRSD går ut på lære elevene til å beherske et høyere nivå av kognitive prosesser som er involvert når man komponerer en tekst; utvikle selvstendig, reflektert, selvregulert bruk av effektive skrivestrategier; øke kunnskap om hva som karakteriserer god skriving; og forme positive holdninger om skriving og deres muligheter som skribenter (Graham m. fl. 2004). Forfatterne har utviklet seks stadier for hvordan dette kan gjennomføres i praksis. Som de presiserer kan alle disse stadiene gjøres i ulike rekkefølger og det ikke sikkert alle har behov for alle seks stadiene.

#### **4.2.2 Instruksjonsstadier for SRSD**

Den følgende framstillingen er basert på en artikkel av Karen R. Harris, Steve Graham og Linda H. Mason fra 2003 hvor de tar for seg ulike stadier i modellen (Harris m. fl. 2003). Det første stadiet er ”*Develop Background Knowledge*”, her skal man hjelpe elevene å utvikle forkunnskaper, for eksempel kunnskap om hva som er god skriving. I tillegg lærer man også på dette stadiet å bruke ”selvutsagn”. Et eksempel er at man lærer seg å si at ”dette kan jeg få til” istedenfor å komme med negative utsagn. Dette er i følge forfatterne en veldig effektiv form for selvregulering. I det andre stadiet som er ”*Discuss It*” diskuterer elevene deres arbeid og hvilke strategier de har brukt. Her diskuterer læreren og elevene når og hvor en kan bruke ulike strategier. Elevene må videre være sørge for at de involvert i læringen og evalueringen av de ulike strategiene. I det tredje stadiet ”*Model It*” modellerer læreren ved å tenke høyt om hvordan han eller hun bruker skrivestrategiene ved å bruke ”selvinstruksjon”, inkludert definering av problemet, planlegging, strategibruk, selvevaluering, korrigere feil og selvforsterkningsutsagn. I forhold til planlegging kan det for eksempel være at en sier ”nå må jeg konsentrere meg” eller ”først må jeg gjøre det, så det”. Det er viktig at læreren tilpasser språket på sin selvinstruksjon så det vil

passer elevene, slik at det blir lettere for elevene ved en senere anledning å bruke slik selvinstruksjon. I det fjerde stadiet ”*Memorize It*” skal man memorere stadiene i skrivestrategiene, huskeregler og personlige selvutsagn. Dette er et stadiet som passer bra for elever som har store problemer med å huske. Dette er et stadiet som noen elever kan hoppe over. I stadiet fem ”*Support It*” bruker elever og lærere strategier og selvinstruksjoner i samarbeid for å fullføre spesifikke skriveoppgaver. Her legger de vekt på stillasbygging. Selvreguleringsprosedyrer, inkludert målsetting og selvvurdering kan bli introdusert på dette tidspunktet. Elevene setter seg mål for å forbedre spesielle aspekter ved skrivingen og bruker strategier og selvinstruksjonsprosedyrer. De evaluerer sin suksess i møte med disse målene ved å overvåke og evaluere sine skriftlige produkt i tillegg til hva de gjør. I det siste stadiet ”*Independent Performance*” bruker elevene strategiene helt alene. Lærerne og elevene må videre evaluere strategibruken og hvordan det virker på prestasjonene.

Prosedyrer for å fremme opprettholdelse og generalisering, inkludert selvrefleksjon er integrert gjennom alle stadiene. Disse inkluderer å identifisere muligheter til å bruke skrivestrategier og selvreguleringsprosedyrer, analyse av hvordan disse prosessene kan bli justert ved andre oppgaver og i nye settinger, og evaluere suksess av disse prosessene.

### **4.2.3 Evaluering av SRSD**

Det finnes flere ulike programmer for hvordan en kan lære elevene ulike strategier for å lære på en best mulig måte. Ved å bruke et bestemt skriveprogram i undervisningen vil det være enklere for lærerne å se hvordan de skal jobbe. Når man skal evaluere slike programmer kan det av ulike grunner oppstå problemer. Høien og Lundberg (1996) drøfter noen av de vanskene en kan møte på. For det første kan det oppstå *regresjon*, som er en statistisk effekt som gjør at et individ som skårer ekstremt på en test ved en anledning, har en tendens til å få en skåre nærmere middeltallet ved neste måling. Regresjonseffekten gjør at det kan se ut som om eleven har vært med på et fremgangsrikt og effektivt pedagogisk program, men som i realiteten ikke har hjulpet.

Et annet problem har å gjøre med *lærerens holdninger*. Blant annet at lærerne har en tendens til å reagere med entusiasme over noe nytt på skolen. For eksempel kan lærerne ved å gi den nye metoden og de elevene som trenger det, så mye oppmerksomhet at lærerne ser elevene på en annen måte, men som ikke vil si at det er selve programmet som har ført til endringer. I tillegg blir ofte *få elever* studert i en altfor *kort periode* med dårlig spesifiserte programmer både når det gjelder innhold og tidsbruk. Det er dermed viktig at man er klar over de ulike problemene ved utprøving av tiltak.

Det som er fordelen med denne modellen er at den har vært brukt og utviklet over flere år. Den er systematisert og innholdet er redigert og det er flere ulike forskere som har kommet frem til at denne modellen fungerer for både vanlige elever i klassen og for de elevene som sliter. I tillegg vektlegger denne modellen også sider ved eleven som går på elevenes selvoppfatning og deres forventning til læring og mestring. Forskningen deres viser at elevene forbedrer seg spesielt på fire områder når de lærer SRSD; kvaliteten på skrivingen, kunnskap om skriving, tilnærming til skriving og forventning om mestring. Det har vist seg at dette er effektivt for alle elever så derfor er dette et egnet program for vanlige klasser (Graham m. fl. 2004).

Det som alltid er vanskelig når en setter i gang med ulike programmer i skolen er at det krever mye ressurser og at lærerne er kompetente på det de skal undervise om. Det gjelder uansett hvilke type undervisning. I tillegg er dette programmet utviklet i USA for det amerikanske utdanningssystemet og det er ikke sikkert at det like lett lar seg overføre til norske forhold.

Uansett om man bruker dette programmet eller annen form for undervisning så viser læreplanene at det skal arbeides med disse ferdighetene, derfor er det viktig at lærerne og de som skal jobbe med elever, har kunnskap om ulike fremgangsmåter som kan bedre elevenes læring. Men om man så ønsker å sette i gang et program som hever elevens skriveferdigheter ved hjelp av ulike strategier kan PP-rådgiveren være en ressursperson.

## 5. DRØFTING AV PP-RÅDGIVERENS ROLLE

Den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten er en sammensatt virksomhet med en relativt kort historie (Håndbok for PP-tjenesten 2001). Men på tross av dette har tjenesten blitt viet oppmerksomhet gjennom revisjoner av lovverk og forskrifter, gjennom læreplaner og gjennom meldinger til Stortinget. Dette viser at tjenesten er viktig i forhold til å bidra til å realisere grunnleggende mål i skole og samfunn (ibid.) Hver kommune og hver fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. Denne tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlig behov. De skal videre sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det (Opplæringsloven 5-6).

I følge håndboka for PP-tjenesten (2001) står PPT i dag overfor store utfordringer og muligheter. Utfordringene er blant annet knyttet til endringer i skolen som følge av nye læreplaner og ny lovgivning, endrede oppvekstvilkår og ny teknologi. Det innebærer at denne tjenesten må følge nøye med på den utviklingen som skjer. Man kan diskutere i om mulighetene ligger nettopp i hvor gode PP-tjenesten er i å holde seg oppdaterte på den nyeste kunnskapen.

### 5.1.1 Systemteori

Som en innledning til dette kapittelet ønsker jeg kort å gjøre rede for systemteori. Dette velger jeg å gjøre for å knytte PP-rådgiverens rolle opp mot arbeid med skolen som helhet og ikke bare blant enkeltindivider. I følge systemteori består verden av ulike systemer, som for eksempel skole og familie. I disse sosiale systemene legger man stor vekt på at alle samhandler med omgivelsene til en hver tid (Johannessen m. fl. 2001). Altså blir vi påvirket av omgivelsene samtidig som omgivelsene blir påvirket av oss. Det finnes ulike tradisjoner også innen systemteori, og en av de mest anvendte i pedagogikken legger vekt på kommunikasjonsperspektivet og kan føres tilbake til Gregory Bateson (1972). En annen retning som brukes mye i pedagogikken

har et økologisk perspektiv og består av mange elementer hvor kommunikasjon er en av dem. Her kan man trekke frem Urie Bronfenbrenner (1979) og hans utviklingsøkologiske perspektiv som sentralt. Han vektlegger at ulike systemer påvirker hverandre.

Utgangspunktet for å trekke frem systemteori er for å vise hvordan en som PP-rådgiver kan jobbe med skolen som system. Ved at lærerne og PP-rådgiverne utarbeider grunnleggende systemforståelse, kan en bruke denne forståelsen ved å anvende bestemte metoder og framgangsmåter for å etablere gunstige læringsmiljøer. Dette kan en også gjøre for å skape gode forutsetninger for læring, og for å bistå elevene når de skal lære seg å bruke selvregulert og strategisk læring i ulike skolesammenhenger. Det er derfor viktig at PP-rådgiveren kjenner til slik tenkning og danner seg en mening om ulike teorier i den sammenheng. I tradisjonell individrettet problemløsning letes det ofte etter årsaker i det enkelte individ eller i individets bakgrunn ut i fra en forståelse av forholdet mellom årsak og virkning. Ut i fra systemperspektivet er det helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse og forklaringer for problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap. I sosiale systemer foregår det en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene. Dette blir spesielt viktig i forhold til PP-rådgiverens rolle, når en skal samarbeide og jobbe med skolen og familier, som er ulike systemer.

## 5.2 Hvordan kan PP-rådgiveren jobbe?

Alle elever har som tidligere nevnt krav på opplæring som er tilpasset den enkeltes nivå. For at alle skal få et godt tilbud og oppleve mestring, er det nødvendig med samhandling der foreldre, lærere og medarbeidere i hjelpeapparatet har et godt samarbeid. PP-rådgiveren er en person som kommer utenfra og som kan se eleven og klassen fra et annet syn enn det lærerne og foreldrene kan. PPT er primært en hjelpeinstans. Det innebærer at tjenesten skal ha kompetanse til å gi andre råd, og at

rollene er tydelig. PPT er primært en instans som bidrar til at andre tar sitt ansvar og løser oppgavene som kreves (Håndbok for PP-tjenesten 2001).

Når alle elever skal inn i den ordinære klassen, krever det ulik kompetanse blant annet på det spesialpedagogiske feltet og i forhold til systemrettet arbeid. Det vil i dag være et krav til samarbeid på tvers av faggrupper. Dette behovet har vært økende og kan ses i sammenheng med endringer i målsettingen om at PPT skal jobbe mer systemrettet ved hjelp av kompetansehevingsprogrammet "Samtak" (Johannesen m. fl. 2002).

Hvor mange elever som vil ha spesialundervisning vil variere og være avhengig av den enkelte skolens organisering av den tilpassede opplæringen. Her vil PP-rådgiveren kunne være en ressurs ved å se på hvordan dette blir gjort. Når skolene klarer å tilpasse opplæringen for den enkelte elev, vil flere elever få et tilfredsstillende og forsvarlig læringsutbytte gjennom den ordinære opplæringen, og de vil ikke ha behov for spesialundervisning. Skolens evne til å legge til rette for den enkelte elev er vesentlig i forhold til hvor mange elever som har rett til spesialundervisning.

PP-rådgiverens første oppgave blir å finne ut av hva problemet er. Det er viktig at man har en god dialog med de det gjelder, uansett om det er med skoleledelsen, lærerne, foreldrene eller elevene. For å finne ut av hvordan man som PP-rådgiver kan hjelpe til innebærer det som oftest at man har en samtale med de involverte. Det er viktig at man som profesjonsutøver verken "overkjører" lærerne eller foreldrene. Det er de som har kunnskap om elevene, eleven. Men det er rådgivers oppgave i tillegg til å formidle kunnskap, å sette den som søker hjelp i stand til å ta i bruk sine egne ressurser og selv skaffe seg den kunnskapen vedkommende trenger (Johannessen m. fl. 2002). Rådgivere skal med utgangspunkt i problemorientering hos dem som søker hjelp, bidra med informasjon og faglig kunnskap. Det kan være i forbindelse med didaktiske spørsmål eller i forbindelse med spesielle typer av funksjonshemninger elever kan ha (ibid.). PP-rådgiveren må danne seg et bilde om hvor problemet ligger. Det kan ligge hos en enkelt elev eller det kan dreie seg om ulike problemer for en hel klasse.



### 5.2.1 Jobbe individrettet

Ofte gjelder arbeidet til PP-rådgiveren å legge til rette for enkeltelever som blir henvist. Det er lærere og/eller foreldre som ytrer et ønske om at en elev trenger mer tilrettelagt undervisning. For at elevene skal ha krav på spesialundervisning må de få en sakkyndig vurdering. Dette ansvaret har PPT. En sakkyndig vurdering er en uavhengig vurdering basert på at fagpersonen både kjenner de systemene eleven er i og har fagkunnskap til å kunne vurdere informasjon fra ulike faglige utredninger. En slik helhetlig vurdering er avgjørende for å forstå eleven, finne utviklingspotensial og vite hvordan man skal møte eleven. I tillegg er det nødvendig for å tilrettelegge skolemiljøet både faglig og sosialt. PPT samarbeider deretter med skolen for å tilrettelegge undervisningstilbudet etter den enkeltes forutsetning og behov.

Det er meget gunstig at PP-rådgiveren er en uavhengig instans da det ofte blir snakk om økonomiske tiltak. Selv om det er flere systemer enn PPT som har kompetanse til å utrede, har disse ofte mindre kunnskap til skolens faktiske økologi. Uten denne kommunale sakkyndige instansen som kan tilpasse kunnskapen om enkeltes forutsetninger til den konkrete skolens hverdag, vil slike frittstående utredninger kunne gi uheldig virkninger både for den enkelte elev og skolen.

Utredning er en viktig del av jobben til en PP-rådgiver og representerer et viktig grunnlag for utvikling av spesialpedagogiske tiltak. Utredning omfatter utredning av elevens læreforutsetninger, individvurdering, og utredning av elevens læringsmiljø, systemvurdering. Utredning av elevens læreforutsetninger omfatter blant annet anamnese, testing, kartlegging av generelle og spesifikke vansker og styrker, observasjon og samtale. Utredning av elevens læringsmiljø omfatter blant annet kartleggingssamtaler med nære personer i skolen og i familien. En utredning bør ikke bare fremskaffe en formell diagnose, men beskrive styrker, svakheter og behov hos eleven på en måte som styrer videre tiltak. Sakkyndig arbeid vil si å ordne slik at de elevene som har behov for ekstra hjelp på skolen får denne hjelpen, om det så er ekstra lærer, spesialundervisning, pc eller lenger tid på eksamen. En bør beskrive elevene langs dimensjoner, som gir et mer nyansert bilde av hver elev (Birkemo

1999). Man bør stille seg spørsmål som for eksempel, hvordan eleven fungerer med hensyn til faglig funksjonsnivå i ulike faglige ferdigheter, hvordan er vedkommendes læreevne, sosiale tilpasning og vedkommendes selvbylde? Ved å ha en slik tilnærming vil en få mer presise beskrivelser som angir elevens nivå på ulike områder, men som ikke kategoriserer vedkommende som en elev som faller inn i en av kategoriene lærevansker, atferdsvansker sosiale problemer eller psykiske problemer (Birkemo 1999). Ved å ha en slik praksis vil en få en funksjonsprofil på elevene som er mer relevant for tiltak enn en enkel klassifisering i en kategori. Denne profilen vil alltid være midletidig, og må endres etter hvert som eleven tilegner seg nye ferdigheter eller forbedrer sine ferdigheter på et område (ibid.). I tillegg vil en ved å plassere elevene ofte sette de en bås, men det kan allikevel være positivt ved at en får en forklaring på vanskene sine. Uansett om eleven ender med en diagnose eller ikke, er det nødvendig å hjelpe eleven på en eller annen måte.

Det er i dag mye snakk om hvordan dette skal tilrettelegges. Oppgaven til PPT er å vurdere hvordan skolen takler utviklingsarbeidet som organisering av klasserommet og relasjonene lærer og elev.

### **5.2.2 Hva med kartlegging?**

En måte PP-rådgiveren kan hjelpe til er i forhold til kartleggingsprøver. Bruk av kartleggingsprøver har vært tradisjon i norsk skole i lang tid. Kartleggingsprøver er et hjelpemiddel for å kartlegge utviklingspotensial hos den enkelte elev med sikte på å tilrettelegge undervisningen. Kartleggingsprøver er forholdsvis objektive i forhold til å måle elevenes utbytte av opplæringen. Videre er det mulig å se på elevenes faglige utvikling i forhold til læreplanens målformuleringer og fagplanenes innhold. Når disse kartleggingsprøvene er vurdert kan man se om elevene har utbytte av undervisningen (Håndbok for PPT Oslo og Akershus 2005).

Testing kan gi muligheter for å beskrive en elevs aktuelle funksjonsprofil, og kan være nyttig som bakgrunn for å forstå hvordan eleven fungerer og for vurdering av hvilke områder som må utvikles. Formålet er å vurdere utvikling i forhold til normer,

tegne utviklingsprofil for aktuelle kognitive eller språklige funksjoner og vurdere styrkeforholdet mellom aktuelle utviklingsområder. Dette tok jeg for meg under 3.3 også. En annen måte som blir mer og mer aktuelt i dag å benytte seg av dynamiske tester. Dette er for å vurdere hvilken hjelp eleven har bruk for når undervisningen skal gjennomføres. Denne testingen har til formål å klarlegge elevenes forandringspotensial, kvaliteten på elevens arbeidsmåter eller strategier og hvilke metodiske tilnærminger eleven profitterer på. Dynamisk testing er sterkt person- og situasjonsavhengig og er derfor vanskelig å etterprøve i et forskningsmessig pålitelig design. Det teoretiske fundament for denne måten å tenke testing på finnes i Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssone. Målet med testingen er å bestemme grensen mellom aktuelt ferdighetsnivå og nærmeste utviklingssone og deretter den type støtte som eleven profitterer på. Elevens forandringspotensial vil vise seg i den måten han eller hun tar i mot og utnytter den støtten som tilbys (Dunam, fl 2003).

Systematisk bruk av slike prøver gjør det mulig å følge og dokumentere elevenes utvikling og er samtidig et verktøy for kvalitetssikring av opplæringen. Læreren kan utføre flere selv i forhold til lesing og skriving, men sammen med PP-rådgiveren kan man skaffe de beste verktøyene for å finne ut hvor den enkelte eleven ligger i forhold til ulike ferdigheter.

Ved å kartlegge ferdighetene til hver enkelt elev, kan man iverksette tiltak for å møte elevenes behov på en effektiv måte og helt avgjørende for å lage en skole med gode resultater. Dette var et av hovedsiktemålene ved innføringen av nasjonale prøver, samtidig som tilbakemeldingen fra lærerne etter de to første rundene tyder på at prøvene blir oppfattet som dårlig egnet for dette formålet. Man ønsker å tegne et bedre bilde av den enkelte elevs ståsted slik at den enkelte kan få riktig hjelp til å komme videre. Det finnes andre kartleggingsverktøy som PP-rådgiveren og læreren kan gjøre for å se elevenes ferdigheter i blant annet skriving. Arbeidsprøven er et slikt kartleggingsverktøy. Meningen med denne prøven er å skape en mer naturlig sammenheng mellom kartlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen

(Duna m .fl. 2003). Denne prøven er utviklet som et samarbeid mellom Bredtvedt kompetansesenter og Institutt for Spesialpedagogikk ved Bente Hagtvat og Solveig A. H. Lyster. Denne prøven er ikke standardisert, men kan brukes til å kartlegge elevenes ferdigheter her og nå som et grunnlag for hjelp og støttetiltak. Den kan benyttes i forhold til enkeltelever som skårer svakt på gruppeprøver eller som av andre grunner bør kartlegges med henblikk på å lage et tilpasset undervisningsopplegg. Poenget med denne testen er å legge opp til en større grad av selvhjulpenhet på skolen omkring dette. Det vil det kunne bidra til at viktige ressurser frigjøres hos PPT. Disse vil kunne brukes i større grad å arbeide systemorientert for å legge til rette bedre for betingelser i klasserommet for forebyggende arbeid.

Det vil også være mulighet å kartlegge bruk av strategisk og selvregulert læring hos elevene. Ved å få kjennskap til hvordan elever benytter seg av selvregulert- og strategisk læring, kan en danne grunnlag for å utvikle et undervisningsopplegg med å hjelpe elever til å bruke strategier for å nå sine faglige mål. Bråten m. fl. (2006)) tar for seg fire formål med denne kartleggingen. Det vil for det første gi et nyansert bilde av elevenes styrker og svakheter. Det vil på denne måten være lettere å tilpasse et individuelt opplegg for hver enkelt elev og øke den strategiske kompetansen på bestemte områder. Ved å få denne informasjonen vil lærerne og elevene selv kunne øke bevisstheten om og fremme utviklingen av læringsstrategier. For det andre kan denne informasjonen brukes som utgangspunkt for å utvikle undervisningsopplegg i den vanlige fagundervisningen. Kartleggingen kan for det tredje gjøres før og etter undervisningsopplegget, slik at man kan få informasjon om hvilket utbytte deltagerne har hatt av strategiundervisningen og hvilke områder det bør arbeides videre med. For det fjerde og siste vil det være nyttig å undersøke sammenhengen mellom elevenes strategiske kompetanse og deres faglige prestasjoner. Ved å identifisere elever med liten strategisk kompetanse på et tidlig tidspunkt mener forfatterne at det trolig kan danne grunnlag for tiltak som gjør at senere faglige problemer kan forminskes eller avverges helt (ibid.).

Hvis lærerne og PP-rådgiverne kan samarbeide om disse kartleggingsprøvene kan de sammen kanskje bidra til at strategiundervisningen blir mer nyttig for hver enkelt elev. Etter at man da har gjort denne kartleggingen kan læreren og PP-rådgiveren gå sammen å finne ut hva som er best for lærerens klasse. Eventuelt kan det være snakk om å gjøre tiltak på enkeltnivå.

### **5.2.3 Jobbe på systemnivå**

PP-tjenesten skal hjelpe skolene i arbeidet med planlegging, gjennomføring og evaluering av kompetanse- og utviklingsarbeid i skolen (Håndbok for PP-tjenesten 2001). Det er som nevnt et mål i den nye reformen at PPT skal brukes i mer systemrettet arbeid. Det å se den enkelte elev og samtidig se alle elevene i en klasse er begge deler kjernen i idealene om tilpasset opplæring som skolene skal legge til rette for. PPT bør være en ressurs i arbeidet med å utvikle gode systemer og prosesser i skolene for å gi god tilpasset opplæring.

Selv om en PP-rådgiver for henvist en elev er det ikke nødvendigvis bare denne eleven en må sette inn tiltak overfor. I stedet kan en også evaluere undervisningen i klassen som helhet, og sette inn tiltak for hele klassen slik at også de som gjør moderat fremgang kan få mer ut av skolegangen. På denne måten vil alle elever i klassen kunne gjøre den fremgang de egentlig har forutsetninger for, og utvikle sine muligheter fullt ut. Når enkelte elever i en klasse har problemer, kan dette være signaler på at klassen som helhet fungerer dårlig, og mer generelle tiltak må settes inn. Det viser seg at det er læringsinnholdet og de metoder som anvendes i opplæringen som kan forklare forskjeller i læringsresultatet. Det kan derfor gis både effektiv og læringsfremmende så vel som ineffektiv og læringshemmende undervisning i både vanlig klasse og i mindre grupper beregnet for spesialundervisning (ibid.). Derfor vil undervisningsopplegg slik som SRSD fungere fint i en klasse med felles undervisning. Det viser også resultatene fra deres forskning (Graham m. fl. 2004). Ved å organisere undervisningen for de svake elevene i en klasse vil en kunne bidra til å forbedre undervisningen generelt (Birkemo 1999). Det

skjer ved at lærerne øker sin kompetanse i løsning av pedagogiske problemer. Ved å tilpasse for de elevene som har problemer vil det ofte bidra til at en får undervisning som er mer læringsfremmende for de øvrige elevene i klassen også. Som igjen samsvarer med det Graham og Harris også konkluderer med i sine undersøkelser.

Man kan benytte seg av innovasjon som rådgivningsstrategi spesielt om en ønsker å bedre praksis innenfor systemer. En innovasjon dreier seg om å endre praksis med hensikt om å forbedre. Ved å bruke en slik strategi kan det føre til profesjonsutvikling og kompetanseheving hos dem som deltar (Johannesen m. fl. 2002). Konsultasjon blir vanligvis knyttet til et forhold der lærer ber PPT om hjelp i forhold til individuelle elevsaker. Men konsultasjon kan også brukes i forhold til utvidede målgrupper som klasse, lærergrupper og foreldregrupper. Dette vil kunne virke primær- og sekundærforebyggende i forhold til ulike vansker (Johannessen m. fl. 2002).

Kompetanseutvikling av foreldre og personalet og organisasjonsutvikling i skole er et virkemiddel som kan bidra til at flere får kunnskap om ulike emner som for eksempel hvor viktig det er med SRL og hvordan man som voksne kan hjelpe til å utvikle denne egenskapen.

Systemrettet rådgivning gir en kontekst som er gunstig fordi den innebærer et utvidet og mer framtidsrettet perspektiv på rådgivning. Dette vil kunne hjelpe flere, og vil kunne oppleves av deltakerne som mer utfordrende og belønnende enn når rådgiver er mer direkte personorientert. Et gruppefellesskap gir også en sosial og dynamisk dimensjon til rådgivningsarbeidet, i tillegg er det gunstig fordi det er arbeidsbesparende når flere deltar (Johannesen m. fl. 2002).

Hvis en rådgivningstjeneste ønsker å prioritere systemrettet rådgivning, profesjonsutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid som en del av sin rådgivningsstrategi, er det nødvendig å ha kunnskap om hvordan en gjennomfører et slikt arbeid. Denne kompetansen ønsket politikerne å heve når de satte i gang noe de kalte Samtak.

Samtak var et felles kommunalt prosjekt som strakk seg over fire år. "Den inkluderende skolen" var basis for dette landsomfattende prosjektet som ligger i Stortingsmelding nr. 23 (1997-98):

*"Om opplæring av born og vaksne med særskilte behov, og har som mål å finne strategiar som kan styrkje og utvikle det pedagogiske tilbodet til born, unge og vaksne, og å styrkje kontakt og nettverksbygging innan PP-tenesta, skolen, aktuelle fagmiljø og dei spesialpedagogiske kompetansesentra, universitets- og høgskolesektoren".*

Det er som nevnt tidligere sentralt for PPT å hjelpe skolene med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i samsvar med opplæringslova § 5-6. Samtak skulle hjelpe til at skolene la til rette for at elever med sosiale og emosjonelle vansker, med lese- og skrivevansker og sammensette vansker skulle få tilpasset opplæring. Målet var å bedre læringsmiljøet i en inkluderende skole, hvor en regnet med at jo bedre opplæringen er lagt til rette for den enkelte eleven på alle nivå, desto mindre vil behovet for spesialopplæring bli til slutt. Det en så for seg var ulike tiltaksformer i form av tilrettelegging i ordinær undervisning, egen lærer og eller assistent.

Johannesen m. fl. (2002) stilte et spørsmålstegn ved om Samtak kom til å fungere. Det viste seg at det til en viss grad var bra, men det kom an på hvordan de allerede jobbet. Samtak hadde på forhånd definerte tema og fokusområder, dette gjorde det vanskelig å gjøre lokale tilpasninger. Allikevel kunne man se at de fleste ideene i Samtak stemte overens med utfordringer som PPT jobbet med til vanlig.

### 5.3 Diskusjon om PP-rådgiverens rolle

Forventningene til PP-tjenesten er store og det blir stadig stilt nye krav til tjenesten. PPT er den instansen i kommunen som sitter på et bredt og tverrfaglig basert kunnskapsgrunnlag. PPT er en førstelinjetjeneste, og mange barn får sitt første møte med offentlige hjelpeapparatet i PPT. Derfor er det viktig at barnet og miljøet rundt har et godt tilbud gjennom en tjeneste som kjenner de pedagogiske utfordringene i

skolen og barnehagen. PPT har bred erfaring med skolen som system, solid utredningskompetanse, kunnskap om hvordan ulike behov kan møtes av skolen både på system- og individnivå, samt mulighet til å følge opp tiltaksfasen på grunn av nærheten til skolene. I dag er dette truet ved at politikerne er usikre på hvordan denne tjenesten skal være. I 2003 kom det et lovforslag om PP-tjenesten skulle få en ny rolle som sakkyndig ved å ha fokus på det overordnede kravet om tilpasset opplæring for alle. Behovet for sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak knyttet til den enkelte elev kunne bli redusert. I stedet ønsket de at PPT skulle ha ansvaret for å gi råd til hele skolen læringsmiljø og tilpasningsmuligheter. Dette forslaget kom ikke gjennom, men man ser tendensen til at tjenesten skal utvikles. Det vil dermed være nødvendig for de som jobber i denne tjenesten å holde seg oppdatert på kunnskap og være tilgjengelig og stille som en ressurs for skolene.

PP-tjenestens særlige stilling med både nærhet og distanse til praksisfeltet gir den et godt grunnlag til å være både *initiativtaker og nettverksbygger*. Her kan en komme med forslag om konkrete kompetanse- og utviklingsprosjekter. Videre kan tjenesten være *veileder og kompetanse" giver"*. Her kan en være en drøftingspartner for skolen og en formell veileder. I tillegg kan en bidra med kompetanse på kurs og gjennom daglig samhandling med skolen. Til slutt kan tjenesten være *deltaker og aksjonsforsker*. Her kan en forske på egen praksis ved å analysere, vurdere og reflektere over eget arbeid i samhandling med skolen, kommunen og fylkeskommunen (Håndbok for PP-tjenesten 2001).

### **5.3.1 Ulike dilemmaer for en PP-rådgiver**

Som PP-rådgiver er det forventet at en utreder vansker, forteller hvor alvorlig den er, kategoriserer, henviser videre til andre fagmiljøer, være sakkyndig og avgjøre om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke (Janitz 2003). Ulike juridiske forhold tvinger frem diagnoser. Samfunnet setter krav for at rettigheter skal bli innfridd. Eksempler er diagnoser for å få hjelpemidler og stønadsrettigheter gjennom trygdesystemet, og en vanskeforklaring for å få utløst spesialundervisning i



skoleverket (ibid.). Retten til spesialundervisning har en elev hvis han eller hun ikke kan få utbytte av den ordinære opplæringen. PPT gir råd om selve den juridiske retten, men også om omfang og innhold. Tjenesten sitter med en rådgivningsfunksjon og ikke en forvaltningsfunksjon, og rådene kan dermed av og til oppfattes som dyre for kommunen.

I de siste årene har det gått i retning av å redusere omfanget av spesialundervisning. I stedet skal det ordinære opplæringstilbudet favne så vidt at det gjennom tilpasset opplæring tar vare på flere elever med vanskeligheter. Det er derfor viktig med variasjon i undervisningsopplegget, både når det gjelder emner og nivå, slik at skolen virkelig kan inkludere alle. For når skolens innhold og læreplaner stadig blir tilpasset elever som har evne til å organisere sitt eget arbeid på en selvstendig måte, må en legge opp undervisningen slik at flere får utnyttet sin kunnskap.

En hovedutfordring er å få skolene til å skape en arena der elever opplever inkludering og mestring. Dette er et arbeid som krever utstrakt samhandling mellom skole, hjem og PPT. For PP-rådgiveren å jobbe direkte med lærere i forhold til å øke elevenes strategiske læring vil det være en mulighet å se på modellen til Bråten (2006). Som jeg har nevnt tar modellen til Graham og Harris (1994, 2004) for seg de fleste av elementene i den strategiske modellen til Bråten m. fl. (2006). Ved å bruke denne modellen i forhold til skriving vil flere få utnyttet sitt potensial. Det PP-rådgiveren spesielt kan legge til rette for er hvordan lærerne får gjennomført denne undervisningen. Er det flere lærere som trenger kursing eller er det spesielt en som må ha bedre opplæring. I tillegg kan PP-rådgiveren gjennomføre kartlegging av elevene i en klasse både når det gjelder det skriftlige arbeidet og strategisk læring.

Dagens PPT har bred erfaring med skolen som system, solid utredningskompetanse, kunnskap om hvordan barns ulike behov kan møtes av skolen både på system- og individnivå, samt mulighet til å følge opp i tiltaksfasen, nettopp på grunn av nærhet til skolene. Hvis denne instansen faller bort vil det være vanskeligere for de tradisjonelle fagmiljøene fordi de er lengre unna elevenes skolehverdag. Det er et annet argument for at PPT bør fortsette sin eksistens. Et problem for de ansatte i PPT kan være den

store mengden av oppgavekrav de har. Det kan være vanskelig å forholde seg til så mange ting og man kan fort føle at en mister sin profesjonelle ”stolthet” eller kommer opp i etiske dilemmaer som at en føler en skal rekke alt, men at en ikke får godt ordentlig inn i hver sak og skal prøve å hjelpe flest mulig på kortest mulig tid.

En forklaring til at det ikke lykkes å jobbe på systemnivå kan være fagpersoner i PPT forsvinner før de rekker å skaffe seg nødvendig kulturkompetanse som er kunnskap og innsikt i skolens formelle og uformelle normsystem (Johannensen m. fl. 2002). Uten denne kulturkompetansen er det vanskelig å jobbe primærforebyggende og systemrettet.

I følge Johannesen m. fl. (2002) er i dag PPT i en form for krise. I tillegg til at de skal konsentrere seg om å gi råd i forhold til behov for spesialundervisning som grunnlag for skolestyrets enkeltvedtak, skal det arbeides systemrettet og primærforebyggende. Forfatterne viser til hvordan PPT fort kan bli en sydebukk ved at de umulig kan innfri alle forventninger på en gang. Og en slik konfliktfylt rolle kan føre til hyppig avgang og gjennomtrekk av personale. Det er også fare for tjenesten blir en instans uten faglig tyngde og prestisje. Det er viktig at PPT blir oppfattet som en instans hvor det er faglig tyngde. PPT kommer med anbefalinger, men om skolene ikke har råd til å følge de faglige rådene som blir gitt, blir arbeidet betraktelig redusert i verdi.

Janitz (2003) poengterer at PPT ofte har en rolle som brannslukker, ved at det ofte er de som tilmelder som bestemmer hvem det skal jobbes med og hvordan. Hun fremhever videre at en med en slik arbeidsprofil står en i fare for å få for lite dybde i sakene, men ved å endre til en proaktiv og systemrettet arbeidsprofil vil PPT i større grad kunne definere sine målgrupper og oppgaver selv, og prioritere tidsbruk ut fra en helhetlig vurdering av tilmeldinger og behov. For å løse dilemmaet om å være både brukerrettet og samtidig være en systemrettet tjeneste, fremhever hun ulike tiltak som PPT kan gjøre. Blant andre ved å sile ut de største og vanskeligste oppgavene på individnivå, og arbeide for at skolene tar seg av de mindre alvorlige. Dette kan blant annet gjøres ved å la lærerne kartlegge mye av lese- og skrivevanskene med Arbeidsprøven. Dette vil kunne begrense antall individsaker og dreie tjenesteprofilen

til større systemfokus. Her vil det være et problem hvis lærerne ikke føler de kan henvende seg til PPT og at de må gjøre alt selv, dette kan føre til at det er elever som burde bli henvist som ikke blir det.

Avslutningsvis vil jeg poengtere at det er svært viktig at PPT holder seg oppdatert på ulike felter som omfatter arbeidet med ulike elever i skolen. Jeg har tidligere under 3.1.1 tatt for meg at det er viktig at lærerne har kompetanse i sitt arbeid med elevene. Dette er nødvendigvis også sentralt for PP-rådgivere. Og når PPT har fått en mer systemorientert tjeneste bør en altså som PP-rådgiver kjenne til de ulike systemene rundt elevene. Det er dermed viktig at de utvikler kunnskap om kompetanse- og utviklingsarbeid. Dette utviklingsområdet bør omfatte både individet i systemet og skolen som organisasjon (Håndbok for PP-tjenesten for Oslo og Akershus 2005).

## **6. AVSLUTNING MED OPPSUMMERING OG KONKLUSJON**

### **6.1 Oppsummering og konklusjon**

I denne oppgaven har gjort rede for ulike teorier omkring SRL. Samtidig har jeg knyttet dette opp mot temaet læringsmiljøet og aktiviteten skrive og sett på PP-rådgiverens rolle i det hele.

Den forskningen jeg bygger på, viser at miljø som legger til rette for SRL er positivt for elever. Dette er noe norske skoler bør arbeide mot. Forskningen oppmuntrer til et sterkere skole og hjem samarbeid, for det viser seg at hjemmemiljøet er av stor betydning.

Elevers evne til å selvregulere og bruke strategisk læring i skolen er sentrale prosesser som er av stor betydning om elever lykkes i skolen eller ikke. Når disse prosessene ikke blir utviklet i tilstrekkelig grad vil det svekke disse elevenes mulighet for videre utdanning. Ved å ha et læringsmiljø hvor elevene er i fokus og de voksne rundt vil ha en forståelse av hva læring er og hvordan det skjer vil det kunne føre til at færre elever blir skoletapere. Samtidig kan en forhindre en slik negativ utvikling ved å styrke elevers selvoppfatning. I denne sammenheng er det viktig å se på faktorene som spiller inn på elevenes evner i skolen.

Det kan være flere grunner til at ulike elever generelt kommer dårlig ut av skolesystemet. Men det som blir det viktige er hvordan en kan bidra til at færre elever faller ut og at flere har mulighet og lyst til å fortsette utdannelsen sin. Det er selvfølgelig ikke bare SRL som er svaret på problemet. Det vil kunne hjelpe mange elever til å lære seg ulike strategier som å vite om man har lært noe eller ikke. Men elever kan ha andre faglige interesser og evner som gjør at de ikke har lyst til å fortsette på den teoretiske skolen slik den er i dag. Det bør derfor være mulighet for disse elevene å velge en skole hvor det teoretiske er mindre viktig. Det som er det

vesentlige er at elevene går i en skole hvor de føler mestring og hvor de er interessert i å lære.

Når det gjelder læringsmiljøet knyttet opp mot selvregulert læring eller strategisk læring, er det viktig at elevenes deltakerrolle synliggjøres og blir mer aktiv. Man burde kanskje i hovedsak flytte fokus ifra barnas begrensninger til hvordan skolen kan skape et godt læringsmiljø for alle. Her vil ”bygging av kompetanse” både hos lærere, skoleledere og familie være et nøkkelord. Denne kompetansebyggingen må også PP-rådgiveren være oppmerksom på. Denne kompetansen kan bygges ved at både lærer og PP-rådgiver får de svake elevene til å oppfatte seg selv som flinke. I forhold til skriveundervisningen kan dette gjøres ved å vektlegge deres sterke sider som skribenter og påpeke at de er en viktig ressurs i sitt læringsmiljø.

Ved å øke elevenes motivasjon, mestringsfølelse og kompetanse, vil det føre til at de i større grad blir bevisst hvor sentralt SRL er for de. Dette kan også ha innvirkning da når elevene blir bedre skribenter vil de føle at de er en viktig del av læringsmiljøet. Når man samtidig føler seg som en ressurs i stedet for en ”sinke”, vil det kunne forme elevenes selvoppfatning på en positiv måte noe som igjen gjør at de kan og ønsker å bidra mer i klasserommet, altså læringsmiljøet. Når man ønsker å bidra med sitt i læringsmiljøet innser man kanskje hvor viktig SRL er og hvor viktig det er å ha fokus på nettopp dette.

Ved at fagpersonene som jobber rundt og med elevene har kompetanse og mulighet for å hjelpe elevene til å oppnå selvregulert læring, vil det føre til økt læring hos elevene. Det er dermed viktig at både lærerne og PP-tjenesten kan noe om dette feltet. Sammen kan man bidra til at skolene og de ulike klassene får et miljø som legger til rette for læring.

## Kildeliste

- Alexander, Patricia A., Graham, Steven & Harris Karen R. (1998): A perspective on strategy research: Progress and prospect. I *Educational Psychology Review*, 10, side 129-154
- Bachmann, Kari & Haug, Peder (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda
- Bateson, Gregory (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. Toronto: Chandler
- Berge, Kjell Lars (2005): *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier*. I Arne Johannes Aasen & Sture Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget, s. 161-188
- Birkemo, Asbjørn (1999): *Opplæringskvalitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Birkemo, Asbjørn (2002): *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: Unipub AS
- Bjørkvold, Eva & Penne, Sylvi (red.) (1991): *Skriveteori*. Oslo: Cappelen forlag
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press
- Bråten, Ivar, Claire Ellen Weinstein & Andreassen, Rune (2006): *Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning*. I Elstad, E. og Turmo, A. *Læringsstrategier*. Oslo. Universitetsforlaget
- Bråten, Ivar (red.) (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, Ivar (2002a): *Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv*. I Ivar Bråten (red.) s. 164-193
- Bråten, Ivar (2002b): *Ulike perspektiver på læring*. I Bråten, Ivar (red.) s. 11-30
- Bråten, Ivar & Bodil Stokke Olaussen (1999): *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Dale, Erling Lars & Wærnes Jarl Inge (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo. Universitetsforlaget
- Duna, Frost, Monsrud (2003): *Kartlegging av barns og unges lese- og skrivevansker med Arbeidsprøven*. Bredtvedt Kompetansesenter
- Dysthe, Olga (1993): *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Det norske Samlaget, Oslo.
- Dysthe, Olga (1994): *Alternativ elevvurdering i norsk*. I Inge Moslet og Lars Sigfred Evensen (red.), s. 191-208

- 
- Ertmer, Peggy A. & Newby, Timothy J. (1996): The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. I *Instructional Science*, 24 s. 1-24
- Ferrari, Michel, Bouffard Therese & Rainville Line (1998): What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. I *Instructional Science*, 26 s. 473-488
- Graham, Steve & Harris, Karen R. (1994): *The Role and Development of Self-Regulation in the Writing Process*. I Dale H Schunk & Barry J. Zimmerman (red.) s. 203-228
- Graham, Steve, Harris, Karen R. & MacArthur, Charles (2004): *Writing Instruction*. I Bernice Wong (red.): *Learning about Learning Disabilities*. Elsevier, Amsterdam, s. 281-307
- Graham, Steve, Harris Karen R. & Mason, Linda (2005): Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. I *Contemporary Educational Psychology*. Volume 30 s. 143-262
- Grøtan, Aslaug, Helstad, Kristin, Hertzberg, Frøydis & Roe, Astrid (2000): Innovasjon I klasserommet: Tilfellet prosessorientert skrivepedagogikk. I *norsk pedagogisk tidsskrift* 2-3 s. 171-184
- Harris, Karen R., Reid, Robert R & Graham, Steve (2004): *Self-Regulation among Students with LD and ADHD*. I Bernice Wong (red.): *Learning about Learning Disabilities*. Elsevier, Amsterdam. s. 167-188
- Hertzberg, Frøydis (2006): *Genreskriving under senare skoleår: att berätta räcker inte*. I Louise Bjar (red.): *Det hänger på språket! Lärande och utveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Hopfenbeck, Therese Nerheim (2006): *Læringsstiler et pedagogisk og etisk stilbrudd?* I *Utdanning* nr 12 s. 66-69
- Hoel, Torlaug, L (1994): *Responsgrupper i pedagogisk kontekst*. I Inge Moslet og Lars Sigfred Evensen (red.)
- Høien, T. & Lundberg, I. (2003): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Håndbok for PP-tjenesten (2001): Læringscenteret, GAN Grafisk AS
- Håndbok for PP-tjenesten i Oslo og Akershus (2005): Utgitt av PP-tjenestene i Oslo og Akershus. GAN Grafisk AS
- Imsen, Gunn (2005): *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Janitz, Eva (2003): Faglige og etiske dilemmaer i PP-rådgiverens profesjonsutøvelse. I *Skolepsykologi* nr. 6 s. 27-38

- Johannesen, Eva, Kokkersvold, Erling & Vedeler Liv (2002): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Knain, Erik (2002): *Elevenes læringsvaner. Selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: Perspektiver og resultater*. Unipub AS, Oslo
- Kunnskapsløftet (2006): Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Meichenbaum, Donald & Biemiller, Andrew (1998): *Nurturing Independent Learners. Helping Students Take Charge Of Their Learning*. Brookline Books, Cambridge, Ma
- Moslet, Inge og Evensen, Lars S. (red.) (1994): *Skrivepedagogisk fornying*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Opseth, Lena (2005): Yngve Lindvig: Forsker med funn ingen liker. I *Utdanning* 13.10.05
- Pajares, Frank (2002): Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. I *Theory Into Practice*. Vol 41 s. 116-126
- Perry, Nancy E., Nordby, Carla J. & Vandekamp, Karen O. (2003): Promoting Self-Regulated Reading and Writing at Home and School. I *The Elementary School Journal*. Vol 103 s. 317-338
- Pintrich, Paul R. & Schunk, Dale H. (2002): *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, N.J.
- Pressely, Michael & Harris, Karen R. (2006): Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. I Alexander & Winne (red), *Handbook of Educational Psychology*. New York, MacMillan
- Säljö, Roger (2002): *Læring, kunnskap og sosikulturell utvikling: mennesket og dets redskaper*. I Ivar Bråten (red.) s. 31-57
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik Sidsel (1998): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano AS
- St. meld. nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet
- Tveit, Knut (2002): Historisk forskningsmetode. I Kleven, Thor Arnfinn (red.). *Innføring i forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag
- Vagle, Wenche & Evensen, Lars Sigfred (2005): *Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene*. I Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg & Wenche Vagle (red.) *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norskeksamen som tekst*. Universitetsforlaget, Oslo



- 
- Vygotsky, Lev (1996): *Internalisering av høyere psykologiske funksjoner*. I Dale, Erling Lars (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling; klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal
- Weinstein, Claire Ellen, Husman, Jenefer & Dierking, Douglas, R. (2000): *Self-Regulation Interventions with a focus on Learning Strategies*. I Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (red.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, side 727-747
- Wentzel, Katryn R & Wigfield Allan (1998): Academic and Social Motivational Influences on Students' Academic Performance. I *Educational Psychology Review*, 10, side 155-175
- Zimmerman, Barry J. (1989): A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. I *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, 3 s. 329-339
- Zimmerman, Barry J. (1994): Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. I Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman (red.): *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J.
- Zimmerman, Barry J. (2001): Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An overview and Analysis. I Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunk (red.): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives*. Mahwah, New Jersey, London
- Zimmerman, Barry J., Bonner S. & Kovach R. (1996): *Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy*. Washington, D.C. American Psychological Association